[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]

یادداشت مدیر مسئول

؟

هربار که به «یادداشتی» درآغاز هرسال میاندیشم وآغازین نبشته یی را در «عرفان» به یاد می آورم، میپندارم که به «پایانی» رسیده ام؛ اما مینگرم که باز همان «آغاز» است و همان گام‌گامی در فراخنای هستی، واصلاً پایانی پیدا نیست.

به چکادی در پیوند سه واژه میاندیشم : انسان، فرهنگ وهستی.

ازخود میپرسم : آیا میتوان پلی میان این سه مقوله بست ودرآن سوی این پل به وارستەگی رسید واز ناهنجاری در زندەگی وارهید؟

گاهی چنان مینماید که بگویم : آری .

واماگاه دیگر بر خویشتن میلرزم، ژرفای دلم تپیدن میگیرد؛ «سیاهه»یی در برابر دیده گانم قد میافرازد، دچار دلهره یی شگرف میشوم وتوان آن نمیبینم که از این سیاهی وارهم .

اندوهی سایه میگسترد، دلتنگیی فرامیگیریدم وباز از خود میپرسم ؛ آیازندەگی همین است؟

سوء تفاهم در زندەگی چیست ؟

نتوانستن ، نخواستن ویا ندانستن ؟

شگفتیزاست ، میپندارم که خاستگاه « درد» چندان ناپیدا نیست ومیاندیشم که درد همین است : بتوانی ونگویی ، بخواهی ونتوانی ، ندانی وغوغا برانگیزی .

نگاهم به شگفتیهای زمانه میخکوب میگردد . لحظه هاسترون مینمایند و« شتاب» را مینگرم که فرمانروای خودکام لحظه هاست ومیبینم که سالها به لحظه ها مبدل گشته اند . پار وپیرار ی وجود ندارند. تنها لحظه هاست که هستند وسترونی لحظه هاست که خوره وار آدم را میخورند.

به بلوای دیگری میاندیشم- بلوایی که از رخ دوم « لحظه ها» برمیخیزد :

- هرلحظه سالیست ولحظه ها سالهاستند؛ برای کسی آن گونه وبرای کسانی این گونه .

شگفتا!

هنوز هم رستاخیز لحظه هاست- لحظه های تنهایی .

دریک سو، داربست داد از بیداد تنهایی پیداست ودر سوی دیگر، تنهایی همزاد جاوید هستیست. شناخت تنهایی هم که ساده نیست تا بخواهی تنهایی را بشناسی وتنهایان را، به پرتگاه نابودن رسیده ای ومیبینی که دیگر نیستی. میپندارم که این همه از شتاب لحظه هاست- لحظه هایی که برگ وباری ندارند و سترونند.

چه درد جانکاهی!

لحظه ها گذشته باشند وتو سخنی نگفته باشی، یا گفته باشی، بیهوده گفته باشی؛ نشنا خته

گفته باشی وروان سخن را آزرده باشی و به دار بستش کشانده باشی ومیپندارم که همین خود تباهی لحظه هاست وتباهی سالها در لحظه ها ــ لحظه های سیاه ونازا.

پس چگونه میتوان وارهید وبه وارسته‌گی رسید؟

اکنون باز دگرگونه ام ومینگرم که به پیرامونم شطی از نور جاریست، نور فرهنگ، نور هستی، نور بودن ونور گفتن وسرودن.

سیاهی دیگر هستی ندارد، مهر فروزندهٔ هستیست وفرهنگ.

انسان را میبویم وبه هستی مینگرم وبه فرهنگ. نیرویی شگرف به «بیداری» فرا میخواندم وبه آگاهی، ودرآگاهیست که شط نور بیکرانه‌گی مییابد ودر مییابم که انسان درسکوی جلیل هستی به رهایی خود میاندیشد ورهایی را آغاز وارسته‌گی میشمارد وشوق وارسته‌گی، که نهادهستیست، اورا تا خویشتن خویش بر میکشانـد.

شگفتا!

چه بیکرانه گیی! هیچ کرانه یی پیدا نیست، همه کرانه ها درانسان ناپدید شده اند وانسا ن با قامت افراشته اش تمامت کرانه‌های هستی را به هستی خویش پیوسته است وبودن درپهنه شت هستی را به جاودانه گی میستاید وزیستن در تاج طبیعت را به بالنده‌گی ثنا میگوید.

ودر این جاست که آنه پل آرمانی «پدیدار میگردد» ودوباره تکرار میکنم:

آیا نمیتوان پلی میان این سه مقوله ــ انسان، فرهنگ وهستی ــ بست؟

میپندارم که «فرهنگ» پلی از این گونه است و میتوان فرهنگ را به عنوان پلی در پیوند جاوید انسان وهستی استوار گردانید وبا در نوردیدن آن به وارسته گی رسید وشوق وارسته‌گی را دریافت وانسانیت انسان را مسجل ساخت.

فرهنگ که آفریدهٔ انسان است، روزنـهٔ امید وتعالی او نیز هست واز این روزنه است که انسان به تعالی میرسد وانسانیت خود را در توالی وتداوم هستی وتاریخ آذین میبندد.

اگر بتوان باور به شگفتن را در دل پروراند وامید رستن از ذلت را به ایمان پیوند زد، ناگزیر از پل فرهنگ باید گذ شت.

مینگرم که باز درود بیکرانه گی جاریست ومن در شگفتم که چگونه بنای پندارهایم فرو

میریزد وفریادی از ناتوانی فرا میگیریدم ، چون در مییابم که‌ناگزیری بهانه بیست وبه باوری نمیانجامد و همین است که احساس شرمساری ریشه میگیرد ، پاروپیرار به کمرنگی میگرایند و« پایانی » راکه اندیشیده ام، نا پیدا میگردد واصلاً پایانی پیدا نیست.

تنهای تنها ستم وبه تنهایی خود میاندیشم تا بتوانم خویشتن خویش را دریابم وخودم باشم. میپذیرم که پار و پیرار راستینه کمرنگ بوده اند وفروغی راکه بایستی میداشتند، نـدارند وبه بنای « پلی » بسی نا بسنده اند وهنوز ارزش بنایی را نیافته اند.

ریشه های شرمساری ، که از ناتوانیها وناگزیریـها مایه گرفته اند، گسترش مییابند ؛ گونه یی ازکمینه‌گی برروانم سایه میافگند. بنای پندارهایم به نابودن وهیچ بودن مییپوندد. رعشه یی تمامت وجودم را فرا میگیرد ومیپندارم که در « حضیض نتوانستن»مانده‌ام، یاناگزیر بوده‌ام ونتوانسته‌ام .

شگفتیم افزایش مییابد، چون مینگرم هرچه که هست ، بیکرانه گیست ـ بیکرانه گی فرهنگ، فرهنگی که از سویی به انسان میرسد واز سوی دیگر به هستی ، وتو هرچه بیشتربه ژرفنا بنگری به همان پیمانه در صلابت پهنا، کوچک و کوچکتر میشوی وپندارهای برخاسته از وسواس «کار» به «هیچی» و« حقارت » میپوندند وچرخشهای نار است زبان در بر نمود« کار» وبرآیند« نام» مستی میگیرند وتو در برابر عظمتی ویژه ، زرد وزار میشوی ومیپنداری که‌شبابی باید صد سال ، تا « پل» را بنگری وباور نمایی که در کنار پل ایستاده ای وجاودانه گی را تنفس میکنی .

آری ، همینها وهمینگونه هاست که باورم را به کار های پار و پیرار ، چرخشی دیگر میبخشد ومن زمینه میجویم تا در کارستان فرهنگ ژرفتر بنگرم وهستیم را در تجلیل پیوند ها به گروگان دهم وبه بنای پلی بپردازم که دلهای بیشتری بتوانند در گسترهٔ آن به هم بپیوندند ورستگاری را به شادمانی درود گویند.

به امید چنین بنایی از فرهنگ !

شمس العابدین شمس

تأملی بر روشهای موثر تدریس

شخصی که نقشهٔ سفرخود را ازکابل تادهلی نو میسنجد ، تصمیم میگیرد که جهت رفتن حود تادهلی نو ارکدام وسایل استفاده نماید. ممکن است طور مثال توسط طیاره، بس، قطار آهن، اسپ، بایسکل یاپای پیاده به سفر بپردازد.

به زبان تربیتی، مقصد سفر به « هدف» ووسایل سفربه« روش» اطلاق میگردد. به منظور روشن شدن این دراصل آموزشی(هدف وروش) اینک به توضیح هریک به گونهٔ فشرده پرداخته میشود .

اساسیترین وسایل آموزگار را روشهای تدریس وی تشکیل میدهد که همه روزه توسط آنها علم ودانش رابه شاگردان انتقال میدهد. اگرچه روش عبارت ازتعقیب اساسهای منظمی جهت رسیدن به هدف مورد نیاز میباشد؛ امادربرگیرندهٔ بیش ازاین مفهوم است. هرگاه آموزگار از نیازمندیهای شاگردان ومتن مربوط به ساحهٔ معین مضمون غافل بماند، آموزش وپرورش و روشهای تدریس تماماً غیر واقعی خواهد بود. بنابراین، ممکن است روش به طور مناسب، این گونه تعریف گردد:

روش « عبارت از تعقیب پروسهٔ منظمی است که توسط آن آموزگار عملیات تربیتی رابه منظور واردنمودن یک عده تغییرات یارسیدن به یک سلسله نتایج ، بالای شاگردان به کارمیبرد.»

آکنون طوری که تعیین بهترین راه ووسیله جهت رفتن ازکابل به دهلی نو بامنابع وسلیقه‌فردی هرشخص رابطه میگیرد، درآموزش وپرورش نیز انتخاب روش تدریس توسط آموزگار به منابع، کاردانی، تجربه، سلیقه، چگونه گی صنف درسی و یک سلسله حقایق دیگر بسته گی دارد. توانایی آموزگار جهت استفاده از روش مربوط، آموزش موضوع مربوط به آن روش، هماهنگ ساختن مواد درسی به آن روش وغیره مطالب عبارت از ملحوظات قاطعیست که لازم دیده میشود آموزگار موقع اخذ تصمیم راجع به تعیین روش‌درمورد هر یک‌از آنها، قضاوت وارزیابی نماید. (۱)

هر آموزگاری برای تسلط درامر تدریس وراهنمایی شاگردان به درس مربوط، علاوه برمعلومات لازم دررشته، به‌آگاهی از مبانی فلسفی، مبانی روانشناسی، مبانی اجتماعی، مبانی سیاسی وروشهای عمومی و اختصاصی تدریس نیز نیازمند میباشد. با اطمینان از آگاهی در این اصول ومبانیست که آموزگار میتواند ذوق و ابتکار خود را در روش تدریس به کار ببرد و همچنین با اعتماد به آشنایی آمورگار در این اصول و مبانیست که میتوان اختیار و استقلال آموزگار را در اتخاذ روش تدریس، مورد قبول قرار داد. (۲)

روش تدریس چگونه گی انجام برنامهٔ آموزش را معین میکند. برنامهٔ آموزشی عبارت از مجموعهٔ فعالیتهاییست که شاگردان را برای وصول به هدف یاری میرساند وهدف عبارت است از تشخیص و یژه‌گیها و نوع تربیتی که در هر مرحله از تحصیل، شاگرد را برای اکتساب ویژه‌گیها آماده میکند.

ازاین رو، نظم منطقی میان این سه عامل تربیتی بدین گونه است :

۱– تشخیص هدف،

۲– تعیین برنامه،

۳– اتخاذ روش.

هدف چیست ؟

۱– یک فارغ التحصیل صنف دوازدهم میخواهد داکتر دندان شود؛

۲– یک سیاستمدار در نظر دارد توجه عموم مردم را به خود جلب کند.

۳ــ یک محقق میتپد به کشف مطلب وتحقیق تازه یی دست یابد .

رسیدن به هریک ازاینها مستلز م تعیین هدف میباشد.

هد ف یک درس نیز عبارت از بیان نظریه یست که دلایلی برای روشن شدن واثبات آ ن توسط آموزگار اقامه میشود. یاسؤالیست که به منظو ر پاسخ ارائه میگردد. تعیین هدف در عملیهٔ آموزش وپرورش نقش زیاد دارد، همان گونه که ذرات گاز در یک ظرف بسته ، طور بینظم درحرکت بوده بدون جهت وهدف بالا وپایین میروند ، شاگردان آموزگاری که برای تدریس مضمون خود هدف روشن نداشته باشد، نیز سراسیمه اینسووآنسو مینگرند ودیری نمیگذرد که این نوع سراسیمه گی باعث اختلال فکری، اشتباه و دلسردی شاگردان از درس شده گا هی موجباتی را فراهم میسازد که از امور آموزشی رویگردان شوند . زمانی که شا گر د مطلبی را جهت مطالعه انتخاب میکند و یا سؤالی را به منظور بررسی ارائه میدارد، طبعاً به آن ارزش قایل میشود؛ زیرا شاگر د میتواند درآن هدف خودرا احساس نماید.

درطرح نقشهٔ هرعملیهٔ آموزش وپرورش ــ اگر مباحثی ، تجربی ، آزمایشی یا مروری بررویداد های گذشته باشد ــ آموزگار لازم است به نکات ذیل توجه نماید :

۱ــ به سؤالی که قابل ملاحظه باشد .

۲ــ به بیانی که قابل بررسی وارزیابی باشــد .

۳ــ به مسأله یی که قابل غور با شد .

ازاین که تمام موادشامل یک واحد درسی وحتی یک مطلب آموزشی ، دارای اهــمیت وارزش مساوی نمیباشند، بنابراین ، ازمیان آ نها نظریات ومفا هیمی رابایــد ا نتخا ب کر دکــه ارزش حیاتی داشته باشند. شاید آموزگاران متوجه شده باشند که بسیاری ازفقره ها وعبارتها به منظورربط دادن ویا تکمیل وتقویت مفاهیم مورد نظر گنجا نیده میشوند. پس برشماست تا با هــوشیاری و درایت کامل وقضاوت انتقادی، علمی وبیغرضانه، آن نظریات ومفاهیمی راازیک واحد درسی انتخاب کنید که حیثیت هدف را دارا باشد وبه اطراف آن چنــدین درس تر تیب گردد .

طورمثال دریک واحد درسی راجع به اسید(تیز اب) سه مطلب شامل میباشد:

۱ـ چگونه مواد اسیدی میتواند تشخیص شود ؟

۱ـ کدام عوامل سبب تبدیل مواد به اسید میشود ؟

۲ـ چگونه اسید بر مواد دیگر تأثیر مینماید ؟

این هدفها رویهمرفته باهم ارتباط دارند ومیشود به پیرامون آنها چندین درس را آماده ساخت. ی ازآنها نیاز به کارهای لابراتواری وآزمایشی داشته، فهم ودرک شان وقت زیاد را در گیرد. این گونه سؤالها چهارچوب کار را تشکیل میدهند وشمامیتوانیدبالای آن نقشهٔ آموزشی عمار نمایید .

هدف میتواند بهشکل بیانیه یا سؤال ارائه گردد . هربیانیهدرپروسهٔ آموزش وپرورش نقش د؛ بیانیه هایی نظیر اینها :

۱ـ تأثیر آموزش وپرورش بالای اقتصاد ،

۲ـ نقش علم کیمیا در صنعت پلاستیک ساری ،

۳ـ تأثیر عدم توارن قوا بالای صلح جهانی .

سؤالهایی مانند این :

۱ـ کدام عوامل سبب شد تامرحلهٔ نوین انقلاب ثور درجمهوری دموکراتیک افغانستان به ود آید ؟

۲ـ شعرنوین دارای چی ویژهگیهایی میباشد ؟

۳ـ چرادرامورحسابی به تدریس عملیهٔ فیصدی نیاز وجود دارد ؟

اینها عبارت از وسایلی اندکه براساس آن میتواند هدف درس تعیین گردد ، پس انتخاب آموزگاران است که ازهر دونوع استفاده نموده، بعد ببیندکه کدام یک در اوضاع مشخص وجه بهتر میتواند عملی گردد . (۳)

درطرحریزی هدف درسی باید به این نکات توجه نمود

ـ هدف باید به موضوع درسی ارتباط داشته باشد .

ـ هدف باید به سویهٔ صنف سازگار باشد .

ـ هدف باید باوقت معین هماهنگ ساخته شود .

ـ پس ازتکمیل هدف یک درس یابخشی از دروس لازم است آموزگاران پرسشهای زیرین

را از خود بنمایند :

- آیا هدف تنظیم شده به وقت معین تحقق میابد ؟
- آیا در یک ساعت درسی برآورده میشود ریا زیاده از آن ؟
- آیا هدف به سویهٔ شاگردان مطابقت دارد ؟
- اگر هدف بر آورده نشود، آن را ناممکن باید پنداشت ؟
- آیا هدف، زیاد عمومی ومجرد است ؟
- زمانیکه دریافت نماید وقت معینه برای مطالعه و بررسی همه جنبه های یک هدف کافی نباشد. آیا شاگردان را وامیدارد که تمام حصه‌های هدف را مطالعه نمایند ویا اینکه به یکی دو حصهٔ پر ارزش آن، دقیق نشوند ؟
- آیا هدف زیاد محدود است ؟
- آیا هدف با سامان و ابزاری که موجود هست. مطابقت دارد؟
- آیا هدف میتواند بر آورده شود ؟
- آیا هدف معینه عبارت از یک مسألهٔ پیچیده و غیر قابل حل است و در آن تنها به ابراز نظر اکتفا میشود ؟
- آیا هدف معین در بر گیرندهٔ ارزش یا ارزشها میباشد ؟
- آیا هدف عبارت از کسب کدام مهارت است ؟ انتقال کدام معلومات است و یا پخته گی در قضاوت میباشد ؟
- آیا هدف معینه برای شاگردان قابل درك و فهم است ؟
- آیا به حیث آموزگار خواست و نیاز خود را در هدف به وضاحت دیده میتوانید ؟
- برنامهٔ آموزشی چیست ؟
- تعلیم و تربیت چیست ؟
- چگونه یک شخص تربیت میشود ؟
- مطالب قابل تدریس چگونه تنظیم میشوند
- کدام مطالب در مکاتب باید تدریس شود

این پرسشها و مانند آن توسط اشخاصی که به مطالعهٔ برنامه های آموزشی مکتب میپردازند، تحت بررسی قرار میگیرند، آن همه فعالیتها و تجاربی که تحت را هنمایی و رهبری مکتب از طریق برنامهٔ پلان شده ، به منظور تربیت شاگردان سر دست گرفته میشوند، عبارت از پلان و برنامهٔ تعلیمی یا برنامهٔ آموزشی میباشد .

پرسشهایی که در بالا طرح شد ، اساس مطالعه و بررسی هر گونه پلان و برنامهٔ تعلیمی را تشکیل میدهد. همچنین پرسشهای متمم و مکمل دیگری نیز وجود دارند که بیشترینه از این دو پرسش منشا میگیرند:

- کدام مطالب در مکاتب تدریس میشوند ؟

- چگونه مطالب قابل تدریس را تنظیم نمود تا از آنها نتایج اعظمی به دست آید؟ تحلیل این پرسشها، به تعیین و تنظیم نصاب میانجامد. راجع به این که یک نصاب تعلیمی چگونه تعیین و تنظیم میگردد، مسایل زیادی وجود دارد . درك این مسایل از طریق بررسی اصلهایی امکان‌پذیر میگردد که به منظور تحلیل آنها به کار برده میشوند .

مفهوم پلان و برنامهٔ تعلیمی و یا نصاب در چهارچوب فعالیتهای یادگیرنده و یاد دهنده باید جستجو شود. در این زمینه دو پرسش عمده مطرح میشود :

- فعالیت یادگیرنده و یاد دهنده به خاطر کدام هدفهایی دنبال میشود؟

- دامنه و وسعت این فعالیتهای آموزشی تا کدام حد است ؟

بسیاری از محققان و طراحان برنامه های آموزشی تعریف بوبیت J. C. Bobbit را که طی آن گفته میشود ، مفهوم پلان و برنامهٔ تعلیمی یا نصاب تعلیمی را میتوان در چهار چوب فعالیتهای یادگیرنده و یاد دهنده جستجو نمود ، پذیرفته اند؛ ولی بالای هدف یا هدفهایی از این فعالیتها و همچنین حدود ووسعت این فعالیتها، اختلاف نظر های زیاد وجود دارد.

به منظور روشن شدن هر چه بیشتر برنامهٔ آموزشی، اینک به نمونه هایی از تعاریف نصاب تعلیمی که به وسیلهٔ طراحان و متخصصان این رشتهٔ علمی ارائه شده است، میپردازیم :

۱- تعریف کازول Caswell :

«یک پلان‌وپروگرام تعلیمی عبارت از کلیه فعالیتهاییست که توسط کودکان، تحت راهنمایی

و نظارت آموزگاران ، اجرا میشود .»

۲- تعریف سایلر والکساندر Sayloe and Alexander

« فعالیتهایی هست که تحت نظارت مکتب، برای به وجود آوردن نتایج مطلوب در داخل وخارج از مکتب، اجرا میگردد .»

۲- تعریف خانم تابا Hilda Taba

« یک نصاب تعلیمی ، بیش از هر چیز دیگر به نحوهٔ آماده سازی نسل جوان یک جامعه، به صورت افرادی سازنده و مفید برای آن جامعه، تلقی میشود . »

از تعاریف بالا ــ در مورد یک بر نامهٔ آموزشی ــ به این حقیقت میرسیم که با وجود اتفاق نظر در بارهٔ مفهوم بر نامهٔ آموزشی ، در چوکات فعالیتهای یادگیرنده و یاد دهنده ، اختلاف نظر های زیادی در مورد هدف و همچنین دامنه ووسعت این فعالیتها میان مربیان و طراحان آن وجود دارد. از جانب دیگر، به کیفیت این فعالیتهای آموزشی ، توانایی و استعداد های یادگیرنده واین که چی نوع فعالیتهایی را میتواند انجام دهد و چه نوع فعالیتهایی را باید انجام دهد ، نیز باید توجه نمود .

تلقی نمودن یک برنامهٔ آموزشی به عنوان یک نقشه، جدیدترین وبنابر اعتقاد بیشترطراحان نصاب تعلیمی معاصر ، کاملترین مفهومیست که برای آن تا اکنون ارائه شده است . چنین نقشه طبیعتاً دارای هدفهای سنجیده شده و مشخص شده ییست که توسط طراحان نصاب تعلیمی ، ارائه شده است .(٤)

به طور کلی میتوان گفت که مفهوم بر نامهٔ آموزشی در هر جامعه، تحت اثرات و عوامل مختلف ، از جمله منابع آموزشی ، نیازمندیها، خصایص و ارزشهای فرهنگی ، قومی، سیاسی و همچنین عوامل داخلی و خارجی ، رقابتها ، پیشرفتها و محتویات مادی و معنوی قرار میگیرد ودچار تغییرات و نوسانات کمی وکیفی میگردد .

منظور از تدریس چیست ؟

اصطلاح تدریس به مفهوم مروج و کلاسیک آن، عبارت ازعملیه ییست که طی آن آموزگار به گونهٔ فعال به‌پخش واشاعهٔ معلومات میپردازد وشاگردان به گونهٔ غیرفعال به آن گوش میدهند.

به اساس این نوع تدریس آموزگار قادر میشود ظاهر شاگردان را ببیند ؛ اما موفق به دید جهات نیروهای پنهانی شان مانند تفکر ، تعقل ، ادراك ، احساس ونظایر آن نمیگردد. این نوع تدریس یا اینکه استفاده از این نوع روش تدریس ، زمینه های افهام و تفهیم را بین آموزگار و شاگرد فراهم ساخته نمیتواند .

این روش یامیتودلوژی تدریس در روزگاری قابل پذیرش بود که آموزگار به حیث یگانه منبع اطلاعات ومعلومات برای شاگرد شناخته میشد؛ ولی باانکشاف دیگر زمینه‌های اطلاعاتی ، شاگرد خودمیتواند معلومات زیادی کسب نماید. حال شاگرد باید کمتر به‌آموزگار متکی باشد؛ چراکه از منابع رادیو ، کتابخانه ، سینما ، تلویزیون وماننداینها ، مطالب زیاد علمی ، تاریخی ، تخنیکی و هنری را میتواند بیاموزد.

این منابع ، شاگردان را به دریای پر تلاطم اطلاعات میکشاند ، هرگاه طور درست راهنمایی نشوند ، بی جهت و بدون دست یافتن به کدام نتیجهٔ مطلوب غرق اطلاعات میگردند . نقش آموزگاربه این مناسبت و در رابطه به این منابع ، از پخش کنندهٔ محض اطلاعات به انکشاف دهندهٔ مهارتها و روشهای آموزشی ، تغییر نموده است و همچنین خصوصیت تدریس از فعالیت مستقیم (آموزگار به شاگرد) به عمل متقابل (آموزگار و شاگرد) تغییر نموده است ، به این معنی که در عملیهٔ آموزشی و پرورشی باید هر دو سهم فعال بگیرند. آموزگار به حیث یکی از منابع پر اهمیت آموزش در آماده ساختن زمینهٔ آموزش و راهنمایی ، برای کسب آموزش ، نقش دارد ؛ اما آموختن و فراگرفتن آموزش یکسره به شاگردان متعلق میشود. (۵)

باید گفت که بعدازاین باپخش محض حقایق ، وظیفهٔ آموزگار پایان نمییابد؛ بل وی زمینهٔ جر وبحث را در صنف باید آماده سازد تاتوسط آن شاگردان به قبول یا رد آن حقایق بپردازند. برای آموزگار لازم است تاتوانایی‌های شاگردان را در زمینه های تفکرات انتقادی ، استدلال وخلاقیت انکشاف دهد. ازطریق تشویق وراهنمایی لازم است چنان زمینه هایی رافراهم آورد که شاگردان ، خود به کسب آموزش به طور دایمی بپردازند .

آموزگاری‌که دربارهٔ هرفرد ازشاگردان صنف خود معلومات داشته باشد ، تاکنون به صفت آموزگارمواظب ، کارآگاه ، سازگار وخلیق شناخته شده است. روحیهٔ سازش معقول ومطلوب باشاگردان وکسب معلومات دربارهٔ آنها ، تاکنون از ویژه‌گیهای کارآموزگاری حساب میشود .

نقش شاگردان نیز اکنون درعملیهٔ آموزش وپرورش، تغییر نموده است.

شاگردان امروز برخلاف اسلاف خود، بامعلومات وتجارب وسیع وگوناگونوارد صنف میشوند. برای به کار انداختن این معلومات وتجارب وسیع وترتیب وتنظیم آن لازم است نقشه‌ها وپلانهای دقیقی توسط آموزگار، سر دست گرفته شود.

آموزگاران وشاگردان باید توانایيهای خود را درجهت این‌که چگونه میتوانندعلل ورابطهٔ باهمیمتغیرات رانحقیق نمایند، به کار برند. از تعقل وتوانا ییهای خلاقانهٔ خود، راجع به دانش گذشته ودانش موجود، استفاده نمایندوتجارب‌مختلف را طوری‌مرتبط سازند که میان شاگردان وحدت نظر به وجود آید. به این ترتیب درس به ارتباط شاگرد ونقش آموزگار، عبارت ازتجربهٔ آموزشیی میشودکه به اساس آن نظریات مبادله میگردد. معلومات به طور انتقادی ارزیابی گردیده باهم مرتبط میشوند ونتایج کلی به دست آمده قابل اعتبار میگردد. این نوع درس میتواند به حیث عملیهٔ آموزش وپرورش مصطلح گردد. عملیهٔ متقابل عبارت ازآن نوع فعالیتیست که در آن تمام اعضای صنف اشتراك نموده به دادن وگرفتن وعمل وعکس العمل میپردازند.

درموقعیت موجود، آموزش‌وپرورش‌که سامان وابزار پیچیده ومنابع گوناگون رادرخود شامل ساخته است، آموزگار بیش ازهروقت دیگر، نقش خودرا درعملیهٔ آموزش باید درك کند وطور آگاهانه وشعوری این نقش را ایفا نماید.

مآخذ ومنابع

1- Johne Coleman, The Master Teachers and the Art of Taeching, Pitman Publishing Corporation, New York, 1967, p.7

۲ـ سیلم نیساری، کلیات روش تدریس، تهران، چاپخانهٔ وزارت اطلاعات، ۱۳۵۱، ص۳.

2- Joan M. Leonard, John J. Fallon and Harold Von Arx, General Methods of Effective Teaching, Thomsy Crowell Company, New York, 1973, pp.51-53

٤ـ حسن پروند، برنامه ریزی آموزشی، چاپ دانشگاه تهران، ۱۳۵۳، ص‌ص ۷ـ ۸.

5- Joan Leonard and Others, General Methods of Effective Thomsy Crowell Comqany, New York, 1973, pp.1-3

محمد امان نادری
عضو علمی و مسلکی ریاست تألیف و ترجمه

پرسشها و پاسخها (دو پاسخ به دو پرسش)

درجریان سیمینار های معلمان ساینس و ریاضیات یک عده پرسشها از طرف اشتراک کننده‌گان مطرح میگردید که پاسخ قناعت بخش آنها از یک طرف ، خارج چوکات برنامهٔ سمینار ها بود واز طرف دیگر ، وقت زیادی را ایجاب میکرد که در سمینار ها پیشبینی نشده بود . از این رو تصمیم گرفتم تا پاسخ عده‌یی از این پرسشها را به کمک مجلهٔ عرفان ،که یکی از اهداف عالی آن تنویر اذهان مردم وبخش آموزش و پرورش سالم درکشور است، پیشکش کنم؛ امیدوارم که این پاسخها ، برای خوانندهٔ‌گان این مجله به صورت عام و برای معلما نی که به این موضوعها دلچسپی دارند به صورت خاص مفید واقع شوند. این پرسشها را بنا بر ار تباط موضوع آنها دسته بندی کرده سعی میکنم تا طی این نبشته به آنها پاسخ ارائه کنم .

پرسش اول : چرا بر نامه‌های درسی ، به خصوص بر نامهٔ ریاضیات به سرعت تغییر میکنند، هنوز ما به مواد مربوط پروگرام به طور کافی آشنا نمیشویم که درآن تجدید نظر صورت میگیرد؟

به پاسخ گفته میشود : سرعت تحولات پی در پی علوم که موجب پیشرفتهای تمدن امروزی گردیده است، خیلی زیاد است. « ترقیات و انکشافاتی که در ساحات مختلف دانش و

تخنیک بعد از جنگ جهانی دوم به وجود آمده به مراتب بیشتر از آن اند وختهٔ های علمیست که از بدو خلقت بشر تا آن زمان تراکم کرده بود: » (۱) به عقیدهٔ بر خی از دانشمندان با گذشت هر دهه اندازهٔ علوم دو برابر میشود. (۲) حتی برخی به این عقیده اند که بعد از خلقت کمپیوتر ها (مغز های الکترونیکی) طول مدت دو برابر شدن مقدار علوم از ده سال به مدت کمتر از هشت سال تقلیل یافته است. (۳) این بدان معنی است که از زمان یونان باستان وحتی پیشتر از آن یعنی از وقت تمدن مردمان میسو پوتامیا و مصر یان قدیم به هر اندازه علوم که تا امروز انباشته شده است دو طی مدت کمتر از هشت سال دو برابر میشود. این میرساند که دانش و تخنیک با سرعت سرسام آوری در حال توسعه وانکشاف است. فاصله‌یی را که کاروان تمدن بشری در طول مدت بیش از سه هزار سال تا امروز طی کرده است اکنون در طی مدت کمتر از ده سال طی میکند. این بدان معنی است که تکثیر دانش در حالت انفلاق و در بهره گیری از آن، تمدن در حالت گسترش است.

از سوی دیگر روشن است که نیازمندیهای شدید در ایجاد تحول و تجدید دوامدار در برنامه‌های تعلیمی به صورت عام و در برنامهٔ ریاضیات به صورت خاص همیشه محسوس بوده و هست. ریاضیات یک علم زنده بوده دارای مشخصات ویژه بیست، صفات ویژهٔ این علم موجب نموی بیشتر وانکشافات سریعتر آن میگردد. چه، علم ریاضیات برای نمو وانکشاف پیگیر خویش از یک طرف، وازاینکه به حیث مادر، در نمو وانکشافات علوم دیگر خدمت میکند از سوی دیگر، به تحول وانکشاف بیشتر نیازمند است. روی این اصل و واقعیت تحول وتجددی که در برنامه‌های تعلیمی ونظم ریاضیات لازمی پنداشته میشود باید بیشتر از تحولاتی باشد که در علوم دیگر به وجود می‌آیند. باپذیرش واقعیتهای تاریخی به مشاهده میرسد که اکثر مفکوره‌هایی که درطی این دوقرن آخر درساحهٔ علم ریاضیات افزوده شده‌اند به کلی نونبوده، برخ زیادی از این مفاهیم ومفکوره های مهم ریاضیات معاصر مانند: نظریهٔ ستها، رابطه و تابعها تامبدأ ثبت ریکارد واقعات توسط بشر خیلی قدامت تاریخی دارند. بررسیهای دقیق وتعریفات رسمی وعمیق که درعالم ریاضیات درطول قرن نزده وبیست به وجود آمده اند، نتایج تحقیقات وتتبعاتی است که در طی چندین قرن پیشتر ازآن صورت گرفته بود، ولی معرفی عدهٔ زیادی ازاین مفاهیم به صورت انبوه ویک باره گی، که درطی دو دههٔ آخر دربرنامه های تعلیمی ریاضیات بعضی از

ممالک پیشرفت صورت گرفته، از اینکه این مفاهیم نوین بدون توضیحات لازم ومانع کننده‌یی که ارتباط آنها را با ریاضیات عنعنی یا کلاسیک نشان بدهند به طرز ناگهانی پیشکش ومعرفی شدند تاحدی موجب تشویق گردیده است.

پروفیسور فهر Howard fehr ، دانشمند ریاضی، یکی از رهبران تعلیم و تربیهٔ معاصر در دانشگاه کولمبیا ، در این باره چنین نظر دارد : «... در قرن بیست ساحهٔ ریاضیات ازمفکوره های توانا وشگفتی آور جدید غنی گردیده است. این مفکوره ها نه تنها برای تخلیق و تقویهٔ تصورات (نه تنها درعالم ریاضیات) مورد علاقه ودلچسپی واقع میشوند، بلکه در رشته های گوناگون علوم دیگر وتکنالوجی وحتی درمطالعات علوم بشری نیز مورد استفاده قرار گرفته است دامنهٔ وسیع تطبیق ریاضیات معاصر یکجا بامنطق ریاضیات نه محض ساحات مختلف انجینیری و فزیک را احتوا کرده، بلکه مطالعات رشته های علوم دیگر ازقبیل: پلانگذاری ، صنایع ، علوم طب، کیمیای حیاتی ، کمیای مالیکولی ، کیمیای فزیکی ، فزیک حیاتی ، وسوسیولوژی را نیز تحت شعاع گرفته است، وحتی درپژوهش مسایل فلسفه وزیبا نشاسی نیز مورد استفاده قرار گرفته است.» (٤)

درطی شصت سال آخر برعلاوهٔ تنوع زیاد که درشعب مختلف خود علم ریاضیات ایجاد شده؛ پیشنهاد ها و نظریه ها Theories و شعبات نوین در ساحات علوم دیگر نیز به وجود آمده‌اند که پژوهش وبررسیهای دقیق آنها نیز به میتود واصول ریاضیات انکشاف یافته اتکا دارد. بنابراین، دلایلی که اقامه شد وجود یک تحول سریع وانکشافات متداوم درقلمرو علم ریاضیات لازمی وحتمی پنداشته میشود .

داکتر فهر دراین باره چنین عقیده دارد : «.... مفکوره‌های جدید غرفهٔ ریاضیات عنعنی را که در آن حساب ، الجبر وهندسه گنجانیده‌شده بود درهم شکسته است ، بنابران، طریقهٔ پژوهش کلاسیک درمکاتب رفته رفته عتیقه شده از ارزش میافتد.

«طوری که یک فرد آگاه یایک معلم‌خوب ووظیفه شناس به دانستن تحولات اجتماعی و روابط کلتوری خویش‌چه درسیاست‌اقتصادی، چه درآرت وهنر وچه درطرز تعبیر انسان از تحولات دنیای ماحولش نیاز مندی حس میکند، به همان قسم ضروریست تاوی ازتحولات

انکشافات مهمی که دررشته های علوم(ساینس) حکمفرماست بیهنیر نمانده باید که به تعقیب آنها همیشه تماس پیگیر فکری داشته باشد. در دهۀ آینده ا قوا می د نیارا رهبری خو ا هند کرد که اوشان در تعبیر ساینس ودر استعما ل سا ینس ار د یگران سبقت جسته باشند ، حال آنکه اسا س وبنیان تمام سا ینس را ریاضیات منبسط و انکشاف یافته تشکیل میدهد. چه بسا پژوهشها وتحقیقات دقیق در عالم مجهولات به اساس مودلهای ریاضیات رهبری میشو ند . » (۵)

متکی باتوضیحاتی که دربالا داده شد اکثر ممالک جهان تعد یلاتی در برنامه های ریاضیات وارد آوردند ومعرفی ریا ضیات معا صر را به حیث عنصر اولی واسا س تعلیم و تربیۀ معا صر پندا شته در صددآن شدند تا هرچه زودتر چه در طرز تدریس وچه درمتن برنامه های ریاضیات مربوط مکاتب، دانشگاهها ودیگر مؤسسات تعلیمی خویش تجد ید نظر کنند. از این که علوم همیشه به صورت متداوم درحالت رشد وانکشاف است وبا پذیرش این که دا نش درحالت تحول وتکامل است، تجدید نظر برنامه‌های تعلیمی به صورت عام واز برنامۀ ر یاضیات به‌صورت خاص همیشه لازم وضروری پنداشته میشو د .

پرسش دوم: «ریاضیا ت خالص برای بارنخست چی وقت به وجود آ مد ؟ چطور توسعه وانکشاف یافت؟ ماچرا ریاضیات خالص میخوانیم؟ ازآن چی مفادی متصور است ؟ »

پا سخ :

ریاضی برای خودش ، بدون درنظرداشت هدف تطبیق آن درعمل، برای نخستین باراز زمانی آغاز یافت که انسان ابتدایی،مفکورۀ اعداد را بدون استفاده ازآن، جهت‌شمردن گوسفندا نش به‌کار برد ، یادربارۀ شکلها به صورت مجزا ازشکلهای مورد نیاز فکر کرد؛ ولی‌آن نوع ریاضیات خالص که درآن‌زمان تصور میشد باریاضیات سیستما تیک، منطقی وسمبولیک امروز که ما به آن سروکار دا ریم از هم خیلی فرق دارند. سیستم شمار به پا یۀ شصت که برای بار اول توسط میسو پوتا میا (Mesopotamia) اختراع شده ، درعصر وزما نش ، به شکل ر یا ضیا ت خالص بوده است. به همین قسم نبشته ها ی هیرو غلیفیک مصریان قد یم، که برروی پاپیرو س Rhind Papyrus معروف ، که به عنوا ن : « رهنمود دا نستن اشیا ی تاریک » (۷) نگارش یافته، دراین اثرپرارزش عتیقه، قوا نین به طرز دلخواه ومجرد بد ون توضیحا ت ترتیب داده شده است .

هنگامی که مردمان یونان باستان از سرزمینهای خویش پابه بیرون گذاشتند و باتمدن مردمان شرق میانهٔ آن روز آشنا شدند، دیدن غنای علمی واندوخته های ریاضیات و مدنیت شرق میانهٔ آن روز آنها را به شگفتی آورد. از یک سو، یونانیها مبهوت و مدیون آن تمدن گردیده از آن مستفید گشتند؛ ولی ازسوی دیگر، باروحیهٔ تازه واستدلال انتقادی درپی آن شدند تا حقانیت موضوعات این اندوخته های علمی را مورد پژوهش قرار بدهند. آنها میپرسیدند که «در هنمودتاریکها» چرا صحت دارد؟

روندی راکه دانشمندان یونان باستان برای کشف حقایق به کاربردند موجب آن شد تا آنها برای نخستین بار دو پروسهٔ ذهنی را، که وجود آنها در ترقی وانکشاف ریاضیات حتمی وضروریست، به صورت شعوری فارمولبندی کنند: یکی ازاین پروسه ها پروسهٔ اثبات یا (Proof) ودیگرش پروسهٔ تجرید یا (Abstraction) است. به احتمال زیاد تالس Thales، از ملیتوس Miletus، که درسالهای ۵۵۰ ـ ۶۰۰ قبل از میلاد به سرمیبرد، ودرسواحل قسمت آسیای صغیر بحیرهٔ روم به تجارت زیتون مصروف بود، اولین کسیست که اساسات ابسترکت یا تجرید رامتکی به چند اصل بدهیه (Axioms) خیلی ساده ومحدود در هندسه بنیان گذاری کرد. (۸)

اینکه صحبت ماخیلی به درازا نکشد دراینجا، ما دربارهٔ پژوهشهای یونانیهای باستان که در زمینهٔ ایجاد وانکشاف ریاضیات انجام داده اند به تفصیل نمیپردازم؛ ولی برای این که به این قسمت پرسش: «ریاضیات چطور انکشاف یافت؟» پاسخ قناعتبخشی ارائه کرده باشم لازم میدانم تابه صورت خیلی فشرده دربارهٔ کتاب «عناصر» چیزی بگویم.

کتاب سیزده جلدی «عناصر»، که برای مدت تقریباً بیست وسه قرن به حیث معتبرترین کتاب درسی درتمام مدارس ومکاتب جهان به کار برده شده است وهنوز هم به کار برده میشود، برای بارنخست دراسکندریه توسط اقلیدس درسالهای ۳۰۰ قبل ازمیلاد تدوین شد. سر توماس هیث Sir Thomas Heath دربارهٔ ارزش این کتاب میگوید:

«بعد ازآنکه تمام کتابهای کنونی درسی مکاتب ازبین رفته فراموش شوند، هنوز هم کار «عناصر» اقلیدس پاینده وباقی خواهد ماند؛ زیرا آن یکی ازشهکارها وظریفترین یادگار بشر است.» (۹)

تمام قضایا، ثبوتهای مقبول وزیبای آنها، که زادهٔ متفکرترین مغزهای بشر مانند: تالس Thales، ایوداکسوس Eudoxus، دموکراتس Democratus، هیپوکراتس Hippocrates، ارچیتس

Archytes وعدهٔ دیگر برده اند و به اساس ده پیشنهاد سادهٔ مقدماتی Premises، پنج اصل موضوعه Postulates، وپنج اصل بدهیه Axioms بنایافته اند، همه وهمه به شکل ریاضیات خالص اند.

قسمتی از موضوعات این کتاب، هنوز به همان شکل کلاسیک وخالص، دربرنامه های کالجها و دانشگاهها مقام و ارزش خاصی دارد، به گونهٔ مثال موضوع اعداد اولیه Prime numbers آن، امروز زیر عنوان نظریهٔ «اعداد» در دانشگاهها تدریس میشود.

د رطی صدسال اول که ازتدوین «عناصر» گذشت کدام رویداد چشمگیری درعالم ریاضیات به وقوع نپیوست، تا آنکه بعد ازگذشت یک قرن، دو دانشمند دیگر یکی به نام اپولونیوس (Apollonius) ودیگر همان ارشمیدس(Archimedes) معروف است که درعالم دانش چهره گشودند. اپولونیوس ساحات نوینی رادرقلمرو ریاضیات افزود. این کشفیات جدید او، که امروز به نام «قطع مخروطات» Conic sections یاد میشود (۱۰) دررشته های گوناگون دانش مانند هیئت، قسمت انداختنهای ساینس حربی وحتی درفرستادن موشکها واقمارمصنوعی مورد استفاده قرار گرفته است.

گرچه درزمان امپراتوری روم عدهٔ زیادی ازدانشمندان درپی آن شدند تاپژوهشهای عنعنی وتخلیقی ارشمیدس را دوباره زنده ساخته درخت علم ودانش را شگوفان سازند؛ ولی این سعی وتلاش آنها به جایی نرسید. آخرین فرد این دستهٔ دانشمندان خانم زیبای یونانی نژاد بود که ها یپشیا Hypatia نام داشت و دردانشگاه اسکندریه درسالهای ۴۰۰ میلادی ریاضی درس میداد. ادوارد گیبون Edward Gibbon در کتاب «سقوط وزوال امپراتوری روم» قتل این دانشمند قشنگ را به دست یک گروه متعصب مذهبی چنین بیان میکند: «او از کالسکه اش بیرون انداخته شد؛ لچ وبرهنه ساخته شد؛ روی زمین تا کلیسا کشیده شد؛ درآنجا گوشتهایش از استخوانهایش توسط پوست تیز صدف تراشیده شد ودرآخر، ساقهای زخمی ولرزانش به شعلهٔ آتش کشیده شد.» (۱۱) این آخرین دانشمند ریاضیات زمانش بود که قتل وی در ۴۱۵ میلادی سبب بیرون شدن آخرین نفسهای ریاضیات یونان باستان ازپیکرش گردید ومدت تقریباً یکهزار (۱۰۰۰) سال دیگر طول کشید تادوباره این علم به کشیدن نفسهای تازه آغاز کرد. (۱۲)

زمانی که آفتاب علم ودانش در غرب رو به زوال وپرده سیاهٔ تعصب عصر تاریک درگسترش بود ، در مشر قزمین دا نشمندا نی ما نند آر یا بها تا Aryabohata (475-550) برهما گو پتا Brahamagupta (628)، ماهاویرا Mahavira (850) وبها سکراه Bhaskara (1114-1185) درهند به وجود آمدند . (۱۳)

تذکر باید داد که پژ وهش وبر رسیهای پیگیر همهٔ این دانشمندان درعالم ریاضیات همه وهمه به شکل مجرد وخالص صورت گرفته است، اهدای مهمی که دانشمندان هنود در عالم ریاضیات نموده اند، معرفی سیستم شمار مروجه است که به‌اساس مفهوم طاقت نما بنایافته ونیز عددصفر دراین سیستم به معنی واقعی خودش به کار برده شده‌است. این سیستم شمار دارای قدرت وتواناییست که دیگرسیستمهای شمار ماقبل آن فاقد این مزیت ونیرومندی بودند؛ چه، درا ین سیستم شما ر نمایش هرگونه اعداد خیلی بزرگ وعول پیکر وهمچنا ن ارا ئهٔ اعدا د خیلی کو چک و نا چیر به بسیار سهولت امکان پذیر گشت که درسیستمهای دیگرشمار امکان نداشتند. رو ی این حقیقت سیستمهای دیگر شمار ، که پیش ازاین مروج بودند، رفته رفته متروك شد نـد، وجا های خو د را به ا ین سیستم شمار واگذا ر گر دید ند . ازاینکه این سیستم شما ر توسط دا نشمندان هنو د (برهماگوپتا) برای نخستین بارایجاد شده به کمک دانشمندان عرب توسعه و انکشـاف یافته از طریق فتوحات وتجارت اعراب، پخش وانتقا ل یافته است، بنا برهمین دلیل ، به‌نام « سیستم شمار هند واعراب» یاد میشود .

بعد از ظهوراسلام عربها ازسرزمینهای خود قدم بیرون گذا شتند. آنها درشرق با مد نیتها ی پارسیا(ایرانیهای آن عصر) وهنود درغرب باتمدن یونانیهای باستان، رومیها ومصریهاواروپاییها آ شنا شد ند . عربها ازدانش ، آداب ، فرهنگ وهنر آنهافرا گرفتند، آنها را انکشاف داد ند ، برآنها افزودند ودرمرحام، آنها راپخش کردند و انتقال دادند .

درقرن هشتم ، عربها مالک بهترین سیستم شمار گشتند ودرطی قرن نهم آنهابه ریاضیات یونانیها آشنایی ومعرفت حاصل کردند. کارهای مهم یونانیها رادرساحه های گوناگون دانش، ریاضیات، هندسه ، میخانیک واسترانومی ازلاتین به عربی ترجمه نمودند.

عهد خلفای عباسی دراسلام دورهٔ انکشاف وتوسعهٔ علم ، ادب، فرهنگ، آرت وهنرمحسوب

میشود . در زمان هارون‌الرشید(۸۰۸ ـ ۷۸۰ م.) قصهٔ معروف هزار و یک شب عربی نگارش یافت. (۱٤) عنا صر اقلیدس و کار ها ی بطلو لمی به عربی ترجمه شد. شهر بغدا د محل تجمع دانشمندان شرق و غرب ، مرکز علم واد ب وثقا فت وفرهنگ عالم اسلام‌شده‌بود و به نام «خانهٔ دانش» House of wisdom یاد میشد. (۱۵)

خلف هارون الرشید، مأمون الر شید، که خودش نیزیک استرانومربود، جهت اندازه‌گیری روی زمین از دریافت و محاسبهٔ طول قوس یک درجه طول البلد استفاده کرد . وی همچنان در انتقال طول‌البلد به حیث مبدأ محاسبات ، که از سوریه به بغداد امر داد ، کسب شهر ت کرده بود . در اجرای این امر از دستنویسهای دانشمندان عیسوی ، که ا ز طر ف امپراتور بزانتین (Byzantine) به او فرستاده شده بو د ، استفاده نمود .

عالم اسلام دانشمندان ز یادی در رشته های گو نا گو ن دانش به بشریت تقدیم‌کرده است . پژوهشها و بررسیهای آ نها در علم ر یاضیات مبین آن است که د ا نشمندان اسلامی بر خلا ف یو نانیهای باستان ، تنها به طرز استدلال خالص و مجرد دانش اکتفا نکرده ، بلکه در تطبیق آن در عمل علاقه و دلچسپی خاص داشته اند .

مشهور ترین دانشمند ریاضیات دورهٔ عباسیان ، محمد ابن موسی الخوارزمی ، مؤلف کتاب معروف « الجبر و المقابله» است. وی این کتاب را به روم، که از اسلوب نگارش یونان و هند ترکیب یافته بود، به سال ۸۲۵ میلادی نوشت. اصطلاح کلمهٔ « الجبر» که امروز به مفهوم خیلی وسیع آن استعمال میشود ویک قسمت اعظم علم ریاضیات را احتوا میکند، از نام همین کتاب نشأت کرده است. حتی اصطلاح کلمهٔ الگوریتم Algorism نیز ازنام الخوارزمی ریشه گرفته است. (۱٦)

چهره های درخشان دیگر دورهٔ اعراب که در آسمان ریاضیات و نجوم تابیده‌اند عبارت‌اند ثابت ابن‌کوده، الکرکی، الحسین (۱۰۳۷-۹۸۰ میلادی)، الباتغنی(۹۲۹-۸۷۷)، البوزجانی ۹۹- ۹٤۰)، الحازن، عبدالجهل (۱۷) ، ابوالوفا و یک‌عدهٔ دیگـر انـد که هـر کدام از این شمندان به سهم خویش ابتکارات قابل قدری در عالم ریاضیات نموده اند .

ون بر آنهایی که نام بردیم، یک عده دانشمندان دیگر ریاضیات و نجوم همچو عمر خیام، عر معروف و توانای رباعیات دری، نصرالدین طوسی وجمشید کاشی (۱۸) درسر زمین رس وهمچنان علامه ابوریحان البیرونی‌درغزنه به وجود آمدند که هرکدام از ایشان پژوهشهای ـ ثمر وپیگیری در عالم ریاضیات انجام داده بر اندوخته های دانش ریاضی افزوده اند.

پیشتر گفتیم که با قتل پا تیشیا به دست گروه متعصب مذهبی، چراغ علم ومعرفت‌در مغرب مین روبه خموشی گذاشت؛ ولی باآنهم در عصرتاریک نیز ، بنا بر حکـم ضـرورت، یک عده دانشمندان مانند اوگستین St.Augustine وتوماس اوکیناس St.T.Aquinas که برای ررسی موضوعات الهیات، در موضوع تمادیت واتصالات پژوهشهایی انجام داده اند. (۱۹) ویت Viete وجان نیپر John Napir (1550-1617 م .) (۲۰) (مخترع اوگاریتم) چهره‌های دیگر ریاضیات زادهٔ این عصر اند .

« دنباله دارد »

داکتر قربان و شاه محمود

خاطرات یکی از نخستین دانش آموزان خارجی در افغانستان

ضمیمهٔ کتاب «رساله‌یی در تاریخ و فرهنگ افغانستان»،
از میانهٔ سدهٔ ۱۹ الی ثلث اول سدهٔ ۲۰،
مؤلف: و. ا. رامادین ،
چاپ : مسکو ،
ص ص ۱۶۹ـ ۱۷۳ .

این ضمیمه (خا طرات کنستا نتین تو یچ سلوویتسکی) ازجا نب راماد ین به تا ریخ ۲۳ اگست سا ل ۱۹۶۵ در تا شکند تو سط راد یو کست ثبت و آما دهٔ طبع گرد ید ه است .

ک.ک. سلو و یتسکی در سالهای ۱۹۱۸ـ ۱۹۲۱ م . با خانوادهٔ خود در افغانستان مقیم گردید. پدرش ك . ایوانویچ برای اولین بار به حیث نما یندهٔ غیر رسمی ر و سیهٔ شوروی در افغانستان ایفای وظیفه میکرد و خو د وی در سا لهای ۱۹۱۹ـ۱۹۲۱ م . در مکتب حبیبیه مشغول آموزش بود . دوره های تعلیمی یا تحصیلی طبعاً شرینتر ین د و ر ه ها یست که هر فرد همراه با

پرورش و آموزش ، خاطره های خوب یا بد را نیز با خود به ارمغان میداشته باشد یا این که این گونه دوره ها برای هر فرد دورهٔ خوب وخاطره انگیز است ، به‌ویژه برای یک محصل خارجی که همهٔ پدیده ها برایش تازه‌گی دارد .

ک. ک. سلوویتسکی نیز از همین گونه اشخاص بود، اونیز در همان سالهایی که در افغانستان مصروف آموزش بود ، خاطره هایی را راجع به سیستم آموزش و پرورش ، مضامین مختلف درسی و توجه دولت و شخص امان‌الله خان به آموزش و دانش به ذهن سپرده است .

نوشتن و خواندن این خاطره شاید برای ما و همهٔ خوانندگان ذوقمند این مجله خالی از دلچسپی نباشد. اینک ما نیز در قطار خواننده‌گان عزیز قرار میگیریم و این خاطرهٔ شیرین را از زبان خود سلوویتسکی با علاقه‌مندی میشنویم و او چنین قصه میکند :

در پایان سال ۱۹۱۸ میلادی ،که فصل زمستان بود، پدرم با خانوادهٔ خویش به کابل رسید، در آنجا با محمود طرزی آشنا گردید و نظر به خواهش وی به حیث متخصص رادیو تخنیک مشغول کار شد . مدتی هم معلم زبان روسی در مکتب حبیبیه بود . پدرم از محمود طرزی خواهش نمود تا مرا به امیر امان‌الله معرفی نماید و اجازهٔ شمول مرا درمکتب حبیبیه حاصل کند. قبلاً دو صنف «گیمنازیه» (مکاتب متوسطهٔ روسیه قبل از انقلاب و معادل لیسه های معمول امروز) عشق آباد را به پایان رسانده بودم .

تیر ماه سال ۱۹۱۹ م. مرا به لیسهٔ حبیبیه پذیرفتند. من و امیر امان‌الله خان میخواستیم با هم ملاقات نماییم ، روز ملاقات نیز تعیین شده بود . من با مهماندارم به دربار رفتم وپیش از آنکه وارد سالون پذیرایی شوم مهماندار به من اطلاع داد که : امیر میخواهد به خاطر خریداری کتابهای درسی و یونیفورم مکتب هدیه‌یی به تو بدهد و تو در پاداش آن باید دست امیر را ببوسی.

تقریباً ۲۰ تا ۳۰ دقیقه انتظار کشیدیم. سرانجام، نوبت به ما رسید و با آنکه من خیلی آرام بودم و مهماندارم خیلی مضطرب مینمود ، وارد سالون پذیرش شدیم . امیر امان الله خان برتخت نشسته بود، نظامیان واعضای حکومت در دوکنارش نشسته بودند. امیر مرا نزد خودخواست و پرسید که علاقهٔ شمول و تحصیل را در مکتب حبیبیه دارم یا خیر؟ گفتم : فوق العاده. بعد گفت : تحصیل برای تو خیلی مشکل خواهد بود، به خاطر این که زبان فارسی را نمیدانی . من

وعده دادم که هر چه بیشتر تلاش خواهم کرد تا این زبان را بیاموزم و همچنان امیر امان‌الله‌خان بعد از نصایح زیاد در قسمت درس و آموزش من وعده کرد که شخص خودش با استفاده از همه امکانات از درس و تحصیل من، که اولین محصل خارجی هستم، مراقبت جدی خواهد کرد و نیز توصیه نمود که در دروس خویش کوشش بیشتری داشته باشم و موجبات رضایت خاطر اورا فراهم‌نمایم. دراخیر وعده قطعی دادم که برای تحصیل هرچه بیشتر وبهتر تلاش خواهم‌کرد. بعد ازپایان این گفت و شنودها یکی از نزدیکان امیر به اشارهٔ وی تحفه یی را که در دستمال ابریشمی پیچانده شده بود، نزدم گذاشت، من ازتحفهٔ ایشان اظهار سپاس نمودم دراین جریان امیر دستش رابه سوی من دراز نمود. من دستش راگرفته فشردم واعضای دربار همه به خنده درآمدند، امیر مدتی دستم را دردست خویش نگهداشت وشاید منتظر این بود که دستش رابیوسم؛ امامن مجدداً دست امیر رافشرده باتعظیم دربار را ترک گفتم. مهماندارم به خاطرعملی نکردن عنعنات شان(بوسه زدن دست امیر)ناراحت شده روبه من‌کرد وگفت: «در حالی‌که همه دست امیر رابوسه میزنند توچرا بوسه نکردی؟» گفتم: «مااین‌رسم را نداریم.»

میان آن بسته ابریشمی، که امیر به گونهٔ تحفه برایم داده بود، سکه های طلا را دیدم که با روشنی خیره کنندیی درمیان آن بستهٔ کوچک میدرخشید. به هر صورت، بدین گونه من شامل مکتب حبیبیه گردیدم.

بالاخر، روزامتحانات فرارسید. امتحان‌درمن‌هیجانی را ایجاد کرده بود؛ زیرا ازیکسو، اولین امتحان برای من بود وار سوی دیگر، این امتحان رامیخواستم به زبانی سپری نمایم که با آن آشنایی درست نداشتم ودرآنجا (افغانستان) مضامین به زبان فارسی تدریس میشد. یادم هست که در روز اول امتحان ریاضی داشتیم؛ ازمن پرسیدند: میتوانی به حروف عربی بنویسی و بخوانی؟ گفتم: نی. بعد ازمن‌حل سؤالی راکه به ارقام لاتین‌شده بود، خواستند، سؤال پیچیده‌یی بود که در آن جزئیات باقوسین، اعمال اربعه وتقسیم اعشاری جا داده شده بود. شاگردان افغانی‌مشغول‌گذراندن امتحان‌بودند، من‌به‌زودی‌سؤال راحل‌ونتیجه آن رابه معلم تسلیم‌نمودم. امتحان دراتاق بزرگ منزل اول مکتب ماجریان داشت. بعد ازختم امتحان همه ازاتاق خارج شدیم وبه باغ رفتیم، چند دقیقه‌یی‌تفریح نمودیم، بعد مرابه غذای چاشت‌دعوت کردند، پلو،

قورمه و انواع خوراکه ها، که از گوشت تهیه شده بود، صرف کردیم. وقتی در صحن مکتب مشغول بازی میشدیم، شاگردان به دورمن حلقه میزدند وازسیمای شان معلوم میشد که گویا میخواهند بدانند که من به‌کدام ملیت‌تعلق دارم واز کدام کشوربه این‌جا (افغانستان) آمده‌ام. با آنکه میدانستند من از روسیهٔ شوروی‌هستم بازهم به خاطر اطمینان بیشتر سؤالهایی به این رابطه ونیز دررابطه با چگونه گی سیستم آموزش وپرورش در شوروی ازمن میکردند ومن‌تاحد امکان جواب میدادم.

پس انجام‌کار وقت این رسید که باید درس شروع شود، بعد از نواختن زنگ درس راشروع کردیم. تاجاییکه حافظه یاری میکند باید بگویم که ما به سه دسته تقسیم شده بودیم. درست نمیدانستم که به کدام دسته شامل شده ام، زیرا هیچ چیز رانمیفهمیدم، ازطرف ادارهٔ مکتبیه هم برایم گفته نشده بود. بعد صنف و همصنفانمرا تعیین کردندو مرا به همصنفانم معرفی نمودند. صنف ما در منزل دوم برج حبیبیه که بعداً به برج امانیه شهرت یافت، قرار داشت. (سلوویتسکی اشتباهاً برج شهر آرا را به برج حبیبیه و بعداً برج امانیه خوانده است.)

یک عده معلمان مکتب‌ما مسلمانان هندی بودند و یک معلم عرب هم بود. تدریس به زبان فارسی صورت میگرفت. همچنان زبان عربی نیز خوانده میشد و قرآن کریم هم تلاوت میشد.

در هر صنف ۱۸ـ ۲۰ نفر شاگرد بود، شاگردان به حسن خط بیشتر علاقه داشتند ومضمونی هم به نام «مشق» دربرنامهٔ درسی گنجانیده شده بود؛ اما توسط قلم «نی» درتخته یی که آن‌را با حنا مالیده بعداً آن را به‌رنگ سیاه صیقل داده بودیم، مشق میکردیم و دردرس‌مشق، حروف الفبا را به خط خوش و طرز مختلف (طبق هدایت معلم) نوشته میکردیم.

درس ما روزانه پنج الی شش ساعت دوام داشت. من با همه مشکلاتی که درقسمت‌درس و یادگیری زبان خارجی (فارسی) داشتم به زودی با درسها الفت گرفتم و الفبای عربی را آموختم و در امتحان نمرات خوب گرفتم. در صنف اول‌من بیشتر متوجه مشق بودم. همچنان کتاب قرائت را میخواندم، با استفاده ازکتب‌معین‌درسی، وظایف تعلیمی خود را انجام‌میدادم. پس از مدتی الفبا راکاملاً حفظ نمودم؛ ولی‌همزمان با مشق و ریاضی‌زبان برایم‌مشکل‌میگردید. در آغاز شاگردان به خاطر اینکه کار خانه‌گی را انجام نمیدادند و یا از درسهاعقب میماندند

مجازات قرار میگرفتند و معلمان ما آنها را چوب میزدند. این حالت به من اثر ناگواری
؛ زیرا من هم در اوایل به چنین سر نوشتی دچار بودم. گاهی به خاطر نارساییهای درسی
ی به خاطر این که چون من به سواری بایسکل به مکتب میرفتم و کوچه‌ها از خانه تا مکتب
و پیچ درپیچ بود وازدحام مردم هم زیاد، تاوقت میرسیدم ،مجازات میشدم وبه این گناه
ف گنهکاران دیگر قرار میگرفتم و تا اندازه یی به دست چپ چوب میخوردم که ورم
. تبدیل دست چپ به دست راست از ناممکنات بود. علتی که دست راست را از چنین
ایمن داشته بود، فقط این بود که تنها به دست راست مینوشتیم و بس.
به تربیهٔ جسمانی نیز بیشتر توجه میشد ، به ویژه درس جمنا ستیک خیلی منظم بود ؛ گرچه
حبیبیه اصلاً نظامی نبود؛ ولی درسهای نظامی نیز به زبان پشتو تدریس میشد. در زمان
بلی ما نام مکتب حبیبیه را به امانیه تبدیل کردند (۱) . در جشنی که به این مناسبت برگزار
بد ، امیر امان الله نیز شرکت داشت ، در این جشن از طرف مکتب آماده گی لازم صورت
بود .ازآن جمله نقشهٔ افغانستان برروی زمین باغ مکتب نقش گردیده مناظر طبیعی، رودها،
ها و شهرهای افغانستان در آن نشان داده شده بود و تمام شاگردان مکتب دست به دست
د این نقشه حلقه زده بودند . من هم در میان شاگردان قرار داشتم. وقتی امیر امان الله خان
افتخار تشریف آوری امیر گازمنفجرهٔ درون مرتبانها منفجر شد، امیر در حالی که از مقابل
ن شاگردان با احوالپرسی میگذشت ، نزد یک من رسید و با من سر صحبت را باز نمود .
گونه گی درس و تحصیل و روزگارم چیزهایی پرسید و ضمناً از معلمانم نیز در مورد
های من معلومات گرفت. بعد بازیهایی از قبیل رقص و جمناستیک ، که به این مناسبت از
مکتب تهیه شده بود، به معرض اجرا قرار گرفت . در این جریان مثل این که امان الله خان
به تاریخ روسیه و به ویژه پطر کبیر باشد ، از من پرسید که پطر کبیر کی بود؟ چی کارهایی را
م داد و چرا مشهور شد؟ من در بارهٔ چگونه گی کارهای پطر کبیر و راجع به سفر او در

---

(۱) فکر میکنم اشتباه شده است؛ زیرا در آن وقت تبدیل نام مکتب حبیبیه باید موقتی بوده باشد
د ؟ اولین لیسه در افغانستان نام اولیهٔ خویش (حبیبیه) را حفظ کرد وبه نام امان اللهخان در لیسهٔ
د تأسیس گردید ــ به سال ۱۹۲۲م. امانیه و به سال ۱۹۲۳م. امانی

خارج به خاطر تحصیل، راجع به پیشه های او ـ نجاری و آهنگری ـ و همچنان راجع به پیشرفتها ی چشمگیر تخنیکی روسیه ، که در زمان وی صورت گرفته بود، معلومات دادم و ضمناً توضیح دادم که او اولین پادشاه روسیه است که دیگران را مجبور به آموزش وتحصیل نمود وخود نیز تحصیل کرد. بعدازچند دقیقهٔ دیگر محفل به پا یا ن ر سید .

در پایان صنف اول توانستم بر درسها حاکمیت حاصل کنم وبه صورت بسیار خوب وشایسته درسهای خودرا دنبال نمایم. همین بودکه مرا کپتان یاه سرجماعه، انتخاب نمودند. کپتان صنف کسی انتخاب میشد که بیشتر درس میخواند ولیاقت خود را در صنف و در بین همصنفان تثبیت میکرد واما من باچنین خصوصیات وامتیاز ، این درجه راکمایی نکرده بودم؛ بل ترس از چوب ولت وکوبهای احتمالی درآینده وپندیده گیهای دست چپ بود که این افتخار رانصیب من کرده بود . کپتان صنف از امتیازات زیادی برخوردار بود، بابرخورداری ازاین امتیازات وظایفی را نیز انجام میداد؛ یکی ازجملهٔ وظایف کپتان این بودکه پیش ازشروع درس چوبی را برای دست چپ شاگردانی که در درس کندی میکردند ویاناوقت به صنف می آمدند، تهیه میکرد . من که کپتان صنف بودم نیز چنین وظیفه یی را عهده دار شده بو د م . من که خود روزی د ر چنین جریانهایی قرار داشتم، دانسته بودم هرقدر که چوب نرم وباریک باشد ، در دآن بیشتر احساس میشود. به این خاطر تلا ش میکر د م که چو بها ی ضخیم را انتخاب نمایم تاهمصنفانم کمتر آزار ببینند وبه این خاطر نیز همصنفانم مرا دوست داشتند.

آموزگار دوستداشتنی مکتب ما، استاد زبان عربی پیرمرد موی سفیدی ازملت عرب بود. پسراونیز درصنف مابود، پسرش ـ که نامش را فراموش کرده ام ـ همیشه به منز ل مامی آمد و هردو بایسکل سواری میکردیم وگاهی هردو ازراه‌پنجره ازدرس میگریختیم یابایسکل راتوسط ریسمان به آن طرف دیوار وپنجرهٔ مکتب پایین میکردیم ومکتب را به قصد بایسکل سواری ترک میگفتیم : اماآموزگار مضمون عربی ماهیچ وقت ازچوب زدن استفاده نمیکرد و ازهمین خاطر بودکه شاگردان، اورا بسیار دوست داشتند.

درمکتب ما کلینک صحی نیز وجود داشت. داکتر نه تنها شاگردان راتداوی مینمود؛ بل مراقب بودکه شاگردان به بهانهٔ مریضی استادان‌ومکتب را فریب ندهند؛ گرچه دربعضی موارد،

شاگردانی که واقعاً مریض بودند مجازات میشدند ؛ حتی آنانی را که تب هم داشتند مجازات میکردند .

تمام شاگردان مکتب روز یک مرتبه درتفریح طولانی غذا میخوردند وغذای ایشان خیلی خوب بود — پلو، قورمه ودیگر انواع خوراکهای تهیه شده ازگوشت.

علاوه برکارهای صنفی، وظایف خانه گی ازقبیل: تکرار درس گذشته و آماده‌گی درس آینده نیز برای شاگردان داده میشد. هریک ازشاگردان کتابچه یی داشتند که درآن نمرات شان درج میگردید.

وقتی به صنف دوم ارتقا کردم ، از مضامین مختلف چون مشق ، قرائت زبان فارسی ، تلاوت‌قران کریم‌به زبان عربی وریاضی امتحان گرفته شد. درامتحان‌مضمون ریاضی سؤالهای عبارتی وعددی نیز شامل بود. همچنان ازتربیت بدنی وصف کشی نظامی نیزامتحان اخذ میشد که درآن خود امان الله خان نیز اشتراک داشت. بعد ازسپری نمودن امتحان باز هم من اول نمره وسر جماعهٔ صنف انتخاب شدم .

در طول دورهٔ تحصیل دوستان زیادی داشتم . به خصوص باپسران محمود طرزی عبدالتواب خان‌وعبدالوهاب خان‌دوستی‌بیشترداشتم. دوستانم‌بیشترعلاقه‌داشتند که بفهمندکه درس درروسیه چگونه صورت میگیرد ووقتی‌آنهاازاین‌مطلب‌آگاهی‌یافتندکه‌خورش‌دست‌چپ‌شاگردان مکاتب‌روسیه چوب سرزنش‌نیست، تعجب میکردندومیگفتندکه شاگردان‌رابه‌چوب‌نزنند، چگونه درس میخوانند؟ درحالی که عدم مجازات ، آنان راازتحصیل‌دورمیداردومیگفتنددرمیان‌اگرچه عده یی را به چوب میزنند، اما باوجود آن هم به درسهای شان آنقدر توجه ندارند . همچنان آنان ازوضع تخنیک وزنده‌گی در روسیه، معلومات میگرفتند ؛ زیرا در افغانستان چیزی تازه ازتخنیک، درآن وقت وجودنداشت. تعدادی‌ازاتومبیلهایی که‌درکشورموجودبودبه امان الله خان واشراف تعلق داشت.

در بارهٔ‌تحصیل درمکتب ، خاطرات خوبی دارم، دوستانم همیشه بامن رابطهٔ نیک وصمیمی داشتند وازکشور مابا خاطرهٔ خوب یادمیکردند ودر مقابل از انگلیسها با نفرت وبدبینی سخن میگفتند .

درآن وقت سالهای زیادی سپری شده است وعلاوه برآن ثبت خاطرات من درواقع بی‌کسته بدون آماده‌گی صورت میگیرد . ازاین جهت تمام مطالبی راکه به یاد دارم گفته نتوانستم ، مثلاً فراموش کردم که چگونه درجشن – به خاطر تبدیل نام حبیبیه به امانیه – مرا وظیفه داده ند که امیر امان الله خان را خوش آمدید بگویم وهمچنان سفارش حفظ قطعه شعر تبریکیه را داشتم که درآن وقت معنی آن برایم نامفهوم بود ، ازاین لحاظ فعلاً آن را به یاد ندارم. امیر امان الله خان ازاین که یک روس اورا به زبان مادریش خیرمقدم گفته است ، بسیار راضی وخوش بود ونیز نگفتم که شاگردان اول ، دوم وسوم نمره علاوه بر غذای را یگان ماهانه یک مقدار پول نیز میگرفتند . مقدار پول به یادم نیست ، تنها این را به یاد دارم که مقدار معاش ماهانه به اثر ارتقا ازیک صنف به صنف دیگر ، زیاد میشد. همچنان فراموش کردم بگویم که از "صنف" اول به بعد زبانهای انگلیسی وپښتو را نیز می آموختیم ودر صنوف بالاتر ، قسمت بیشتر مضامین به زبان انگلیسی تدریس میشد ودر وقت فراغت ازمکتب عده یی ازشاگردان خواندن ونوشتن را به زبان انگلیسی به خوبی فراگرفته بودند ، ضمناً فزیک نیز تدریس میشد ودرمکتب یک لابراتوار مجهز فزیک وجود داشت.

من بادیگرشاگردان مکتب ، درمراسم دربار ، جشنها ، اعیاد ودیگرمراسم اشتراک میکردم ویکی هم ازبهترین خاطراتم اشتراک درجشن پیروزی افغانستان برانگلیسها وحصول استقلال آن کشور است. این خاطرهٔ شیرین وفرخنده را اصلاً نمیتوانم فراموش کنم. این جشن درباغ بابر برگزارشده بود ودرآن باغ مردم زیادی مشتمل برنماینده گان قبایل ، که درنهضت آزادیبخش اشتراک نموده بودند ، گردآمده بودند. بعد ازختم قسمت رسمی ، یعنی بیانیهٔ امیر ، که به گرمی استقبال گردید ، مردمانی دارای گیسوان دراز ، مجهز با تفنگ به شکل مدور گرد آمده سرود خواندند ورقصیدند وحرکات مختلف ازاین قبیل رااجرا کردند که برای همه تماشاچیان جالب ودیدنی بود وبدین گونه جشن به پایان رسید .

پیش ازآنکه من صنف دوم رابه پایان برسانم ، باپدرم از افغانستان به وطن برگشتم ، کتب درسی خویش را مدت طولانی باخود داشتم وبعد آنها را به یکی از استادان فاکولتهٔ شرقشناسی یونیورستی دولتی آسیای مرکزی (س.ا.گ.و. فعلاً دانشگاه تاشکند) سپردم تا درگنجینهٔ کتب

دانشکدهٔ شرقشناسی تاشکند بگذارند. از سرنوشت بعدی آن کتابها اطلاع ندارم.

بعد از بازگشت به وطن مدتی به‌حیث مترجم زبان‌فارسی در دفتر تحریرات نماینده‌گی وزارت امور خارجه در تاشکند مصروف بودم. از دانشی که آموخته بودم در نماینده‌گی وزارت مخابرات تاشکند استفاده میکردم؛ همچنان درجریان ایفای وظیفه، مستقیماً آماده‌گی گرفتم تا به تخنیکم شامل گردم، من توانستم به تخنیکم زراعت داخل‌شوم، بعد از ختم آن متحصص زراعت پنبه شدم، ولی به‌این تخصص خویش علاقه نداشتم. مرا شغل جوابی، که تخنیک رادیوبود، به خود جذب کرد. (۱) تااین زمان من یک دستگاه فرستنده وآخذه راساخته بودم، آن زمان این یکی از اولین دستگاه رادیویی بود که‌درکشورما(واولین بار در آسیای مرکزی) ازجانب شخص غیر حرفه‌یی ساخته شده بود.

درسال ۱۹۲۶م. به یکی ازدستگاههای علمی تحقیقاتی انستیتوت علمی مخابرات به حیث تخنیکر رادیو شامل گردیدم. اگرچه تخصص مشخص دراین کار نداشتم، اما تارتبهٔ انجینیری رسیدم.

۱ـ کارتخنیک رادیو را سلو ویتسکی درجوانی ازپدر خویش درقلعهٔ کوشک آموخته بود. درسال ۱۹۱۹م. وقتی(پدروپسر) به کابل آمدند، موصوف باپدرش درکار نصب دستگاه رادیو درارگ کابل کمک مینمود.

ترجمه از نشریهٔ یونسکو به نام:
«Prospects» quarterly review education
منتشرهٔ بنکاك ، سال ۱۹۸۲
گزارنده : م . ف .

آموزش، پرورش و کار در مکاتب ثانوی

تربیت جوان راجع به کار

آموزگاران و مربیان به خاطر رشد و انکشاف اخلاق و خصوصیات کار در نهاد و سرشت جوانان به اهمیت آموزش و پرورش پی برده اند و نیز ارزش رشد سجایای اخلاقی و خصوصیات در حستهٔ شخصیت کارگر را دانسته اند و همین است که در جریان بحثهای کانفرانس منطقه یی یونسکو به این مطلب بیش از همه مسایل دیگر اهمیت میدهند. هدف از رشد خصوصیات کار عبارت از داشتن برد باری ، مقاومت در برابر کار و در نظر گرفتن مسایلی از قبیل داشتن پرنسیب و انضباط در کار ، شناسایی وقت ، احساس مسؤولیت و قدر دانی از کار خوب میباشد. وهدف از رشد خصوصیات و سجایای شخصیت جوان در خلال دوره های آموزش و پرورش همانا وفاداری و پایداری در کار ، داشتن روحیهٔ عالی اجتماعی ، ایثار وفداکاری در برابر اهداف مشترك ، حس نوعدوستی ، مروت با دوستان و مدارا با دشمنان است ، چنانکه حافظ گوید :

آسایش دو گیتی تفسیر این دو حرف است   بادوستان مروت وبادشمنان مدارا

با رشد وانکشاف خصوصیات کار و سجایای اخلاقی و معنویست که شخصیت جوان برازنده و بر جسته میگردد .

هر چند مطالعات دقیق و پژوهشهای لازم در بارهٔ ذهنیتهای نسل جوان راجع به کار تا حال صورت نگرفته است؛ مگر در بعضی از ممالک چنانکه از گزارشهای ممالک حوزه به وضاحت معلوم میشود. اخلاق و عادتهای کار به قدر خواستنی، رشد و پرورش یافته است؛ اما در بعضی دیگر از کشورها عقب مانی اخلاق و خصوصیات کار به مشاهده میرسد که باید به صورت جدی بدین مسأله توجه کرد و هرچه بیشتر آن را رشد و پرورش داد ونیز آموزش و پرورش تازه باید در برابر ذهنیتهای منفی و نا قابل، همان ذهنیتهایی که از اخلاق و عادات پسندیدهٔ کار و از رشد آن قدر دانی به عمل نمی آورند ، سر از نو آغاز گردد. البته این کوشش جدی این نتیجه را در پی خواهد داشت که به زود ترین فرصت تجارب نافع و سودمند ومولد حرفه در سازمانهای آموزش وپرورش تطبیق شود، به ویژه درسویهٔ تعلیمات ثانوی ـ در صنوف بالاو پایین ـ زمینه های تطبیق کار و حرفه جستجو گردد. در مرحلهٔ نخست به رهمایی شاگردان به خاطر قبول کار های حرفه‌یی اقدام به عمل آید و در مرحلهٔ دوم زمینه های رشد و پرورش حرفه ها وپیشه های حیاتی برای جوانان بعد از فراعت از مکاتب ثانوی مهیا گردد . در این مورد بیجا نیست یاد ـ آوری‌نماییم که بسیاری از کشورهای آسیایی پاره یی از کار های عملی و خارج از برنامه های آموزشی و پرورشی را به خاطر انکشاف استعداد و ذهنیت معقول شاگردان معرفی و در عمل تطبیق کرده اند ، مثل صفایی و پاك کاری‌صنف توسط شاگردان و آموزگاران به صورت‌دسته جمعی، جلب‌اشتراك مساعی‌جوانان‌خارج‌سازمانهای آموزشی‌وسهیم‌ساختن شاگردان درکارهای عملی و فعالیتهای مفید اجتماعی. برای روشنی بیشتر این مطلب میتوان نمونه هایی را از جنبش کار پیشاهنگان جوان کشور سوسیالیستی ویتنام و پسران و دختران پیشاهنگ بنگله دیش، هندوستان و سریلانکا نام برد .

انگیزه های مؤثر در ذهنیتهای کار

عوامل و انگیزه های مؤثر در ذهنیتهای کار را میتوان بدین گونه بر شمرد :

۱ـ زنده‌گی دشوار طبقهٔ کارگر و تحمل کار های سنگین و جانکاه از جملهٔ عوامل و انگیزه های مؤثریست که دلسردی و تنفر ویژه‌یی را نسبت به انجام کار های بدنی بار می‌آورند وذهنیتهای منفی راجع به کار را میسازند. علت آن هم آلات و اسباب ابتدایی و غیر مولد کار

است که با اجرای کار های سنگین و شاقه عاید کم به دست می‌آید. و نیز موجودیت وظایف دیگری مانند مامو ریتهای همیشه‌گی و خسته کن ملکی یا نظامی و کار فرما ییها ی ویژه ییست که که باعث دلزده‌گیها وگریز ارکارهای جسمی وشاقه میگردد، در حالی که جامعه به کارگران ماهر نیازمندی شدید میداشته‌باشد ومیتوان آن رااز جملهٔ احتیاجات اولیه‌ومحسوس جامعه خواند.

۲ـ دربعضی ازممالک تغییرات فاحش وسریع اجتماعی ونظام خانواده گی ورشد اقتصادی واجتماعی باعث آن شده‌است که جوانان کمتر به کارهای جسمی سهم بگیرند وکمتر به ساختن اشیا توسط دست، پرورش حیوانات وزرع نباتات وامورمنزل بپردازند.

۳ـ تحولات سریع اجتماعی وتکنالوژی توام با ازدیاد سرسام آور نفوس، اطفال وجوانان راباز نده‌گانی وخواسته های نوروبه رومیسازد. پایه های نفوذ وتأثیرات خانواده‌گی بر اطفال ونوجوانان سست میگردد واین رویداد ها وعوامل طبعاً براخلاق وعادات کار آنان تأثیر ژرفی به جامیگذارد.

٤ـ همچنان آرروی شدید تعداد زیاد نسل جوان درشمول به دانشگاهها واهمیت دادن بیش ازحد به پاره یی ازمضامین، که شامل امتحان شمول به دانشگاه است، نتایج نادرستی را بار می‌آررد، به ویژه هنگامی‌که رهمایی درست نشوند. باید یادآوری نمود که دربعضی ازکشور ها دربرنامه های‌آموزشی به مضامین نظری بیشتر اهمیت میدهند، تا بـه مضامین عملی. واین به خاطر امریست که به مضامین عملی ومربوط به کار ، ارزشی را قایل شوند.

۵ـ نظریات آموزگاران واهمیت دادن آنها به مضامین‌عمومی پرورش‌وآموزش‌مسایل‌تعلیمی نیزبرذهنیت آموزنده‌گان تأثیرات ژرف به جامیگذارد. درپهلوی این نظریات، ذوق وچگونه‌گی ذهنیت پدر ومادر وسایر اعضای خانواده نیز ازعوامل مؤثردرشکل دهی ذهنیت وتحصیلات عالی فرزندان به حساب میرود.

تجارب نوین وابتکاری درفهم وتقدیر قدسیت ومقام برجستهٔ کار

این تجارب را، که درممالک مختلف صورت گرفته است، برحسب ذیل معرفي میکنیم:

۱ـ یکی ازهدفهای عمدهٔ آموزشی وپرورشی دربعضی ازممالک جهان، رشد و انکشاف ذهنیتهای مثبت راجع به کار میباشد.

۲ـ دربرنامهٔ سازمانهای تعلیمات ثانوی در ردیف مضامین عمومی، مضامین پیشه وری و حرفه یی نیز گنجانیده شده است ونیز درفعالیتهای خارج ازمکتب نیزبرنامه های پیشه وکارتنظیم گردیده است که درتحول ذهنیتها رانکشاف اخلاق وخصوصیات کار تأثیرات بزرگی نموده‌است که میتوان کشور ویتنام رابه عنوان مثال درهمچو فعالیتها نام برد .

۳ـ دربرنامه های شناسایی آموزگاران درمحیط کار وآموزش وپرورش ودرهمه برنامه های اجتماعی دیگر برای انجام فعالیتهای مفید و ارزنده درجامعه چنان طرحهای رنگارنگی ریخته شده‌است که تغییرات وتحولات درذهن شاگردان نسبت به انجام کارهای مفیدـ چه در خانه وچه درجامعه ـ پدید آورد رمنتج به بهبود وضع کار و پرورش ذهنیت خوب و مثبت در آنها گردد. البته این تجارب نه تنها در دورهٔ تعلیمات ثانوی، بل دردوره های مکاتب ابتدایی نیز درسازماندهی ذهنیتهای درست وانتخاب پیشهٔ حیاتی برای نسل جوان کمک میکند .

احتیاج به تحقیق وکار

احتیاج به تحقیق وکار احتیاجیست که نیازبه تأکید ندارد ودرجریان حیات به خوبی محسوس میباشد؛ امادرزمینهٔ اصول تحقیق، مطالعه و دریافتهای نوین وچگونه گی آن ایجاب تبادل افکار و تجارب بین کشورها رامینماید وبه ویژه به خاطرتقویهٔ اخلاق کاربه همچو پژوهشی بیشتر تأکید میگردد وباید دراین زمینه مطالعهٔ دوامدار ومسلسل صورت گیرد .

داکتر دولت محمد لودین

لیکسیکه اوفرازیولوژي
لیکسیکه اولیکسیکولوژي

(د وهمه برخه)

هرهغه لغت چې ډېرې معناګانې لرې ډېر معنایېز یاد ډېر ومعناګانو درلودونکې لغت ورته ویل کیږي. ډېرمعنایېز لغت ته پولي سیمي هم ویل کیږي. دغه دپولي سیمي اصطلاح دیوناني ژبې څخه یوه اصطلاح ده چې په ژبپوهنه کې دډېر ومعناګانو درلودونکې لغت لپاره استعمالیږي. په یوناني ژبه کې (پولي Poly ډېر + سیما (نښه)= پولي سیمي (ډېر معنایېز) (۱) هغه لغت چې دپولي سیمي په نوم یادیږي اودډېرو معناګانو څرګندولولپاره ورڅخه کاراخیست کیږي مثالونه یې دادي :

اورشو. ۱ـ ځرځای، ورشو، دڅارویود څرېدوځای، ۲ـ میره، دښت، پلنه اوپراخه ځمکه، ۳ـ تنظیم، سمون، بندوبست، ٤ـ آباد اوسمسورځای.

بازاري ۱ـ دبازار اوسېدونکی، هغه څوك چې دبازارتر څنګه استوګنه لري ؛ ۲ـ هغه څوك چې حوی ارخصلت یې دساراني (سارایي) څخه بیل وي ؛ ۳ـ دبازارشي یاڅیز ؛ ٤ـ کم زوری، بې ثباته ؛ ٥ـ ټګ، بې نوره، بې وعدې، چلباك، غولوونکی، بې اعتباره او دهرچا یار (سړی یا ښځه).

تکول : ۱ـ وهلی، ډبول، وهل ډبول ، ۲ـ کوټل ،

نصیحت دناصحا نواثر نه کا دسړی اوسپین خوشي تکول دي (رحمان بابا)

۳ـ تک ورکول، چیچل،

داد یار د ور څوخیال دی نه پوهیږم   که لرم می تکوی ز ړه په لشو(حمید ماشوخیل)

٤ـ خالونه وهل ، رګونه وهل، تیکه لګول؛ ٥ـ ځبول، ځندل؛ ٦ـ ځپل؛ ٧ـ خصی کول .

تپال : ۱ـ پینګه، ځانګړ: لهناکس سرهماغزهمهخوره حمیده دمپهخودشهدخپل فکرپهتپال ځانګه

۲ـ ځند، تم، معطل؛ ۳ـ دغبی تار، دجولاګی تار؛ ٤ـ دتلی در؛ ٥ـ تپل دلرګیو د لی دلرګیو انبار، دلرګیوکوټه (۳)

په پو لی سیمی کی دیوه لغت دبیلا بیلو معناګانو معنوی اړیکی سره ډیری نږدی دی دهمدی له امله تهولی معناګانی دهماغه یوه لغت معناوی ګڼهلی کیږی .

کله چی دیوی ژبی قاموس جوړیږی هرلغت چی په د غه ډول معناګانی ولری نو ټو لی معنا ګا نی یی ورسره راځی. خوهره یوه معنا د۱ـ۲ـ۳ اوداسی نورو ارقا مو په واسطه یوه تر بلی بیلیږی .

په پورته ډول چی څولغتونه دمثال په ډول راوړل شول لکه څنګه چی د لته د یوه لغت پسی یی تهولی معناګانی را وړلی شوی دی په قاموس کی هم همد غه ترتیب غوره کیږ ی او له د ی څخه څرګندیږی هر لغت چی پهد غه ډول د ډیر ومعناګانو درلودونکی وی هغه ته ډیر معناییزیا ډیر ومعناګانو درلودونکی لغت یاپولی سیمی ویل کیږی.

په ژبه کی دلغاتو دلومړنیو معناګانو سر بیره داشتقاق معناګانو پیداکیدلو علت د ژبی دناربخی پرمختیا موندنی پروسه ده. ژبه د ټولنی د پرمختیا سره جوخت پرمختیا کوی ځکه ژبه دخلکوتر منځه د ګډو ن موندنی او سره داړیکو درلود نی وسیله ده. ژبه بیخی د ټولنی په خد مت کی ده تردی چی دتولید څخه نیولی بیا دزیر بنا اوروبنا تردیرولیری بریدونو پو ر ی دژ به د ټو لنی په چو پړ کی ده . په ژبه دتهولو تولید ی ـ تخنیکی بریالیتوبونه پانګه ساتله کیږی چی بیا همدغه پانګه دژبی په واسطه دخلکوترمنځه خپریږی اوهمدا رنګه ژبه ده چی دغه بریالیتوبونه بل نسل ته انتقالوی. که ژبه دخلکو ترمنځه دپوهولو راپوهولود وسیلی په ډول خدمت ونه کړی نودا په ز غرده ویل کیږی چی دانسانانو تر منځه ټولنیز کار منځ ته را تللای نه شی .

ژبه د تولیدی مناسباتو په برخه کی خدمت کوی، همدا سبب دی چی پر ته له ژبی توزیع ، تشکیل، دکار ویش دطبقو او ټولنیزو ګروپونو تناسب او مبارزه دخلکو تر منځه دڅوبهتنو تیرویږ

کول او نور تولیدی مناسبات په نا ممکناتوکی راځی همدا ژبه ده چی د ټولنی سره د تولیدی منا سباتو په دغو ټولو برخوکی مرسته کوی. همدا رنګه همد غه ژبه ده چی د ټولنیز و منا سبا تو په نورو برخوکی هم مرسته کوی لکه ټو لنیز ایدیالوجیکی منا سبات، سیاسی همکاری یا سیاسی مبارزه، دخلکو تر منځ حقوقی او اخلاقی مناسبات، دخلکو او دولت ترمنځه مناسبات، په ډ راماتو رګی (ډ را مه لیکنه)، شعر، فلسفه او همداسی نور وبرخوکی همدا ژبه ده چی خدمت کوی که د خلکو تر منځه خبری ا تری او و یناوی پورتنی یا د شوی وا قعیتونه هیڅ منځ ته را تلای نه شی. (٤)

ژبه د خلکو لپاره په بیلا بیلو برخوکی مرسته کوی نو همداسبب دی چی په نورو و ځا نګوکی چی ټولنه څو مره پرمخ ځی ژبه هم ورسره پرمخ ځی او دیوه لغت لپاره څو معنا ګا نی غوره کیزی چی اوس ورته ډیر معنا یز یا پولی سیمی لغات ویل کیزی.

دډیر معنا ییز لغت بیلا بیلی معناګانی ځینی سره نژدی وی او ځینی تر بلی یوځه لری والی لری دمثال په ډول: د «شین» لغت یو ډیر معنایز لغت دی چی ددغو معنا ګانو ځرګند ولو له پاره استعمالیږی: ۱ـ هغه وخت چی د «شنه» رنګ یا زرغون په معنا استعمالیزی نرینه بڼه یی شین. ښځینه یی شنه، جمع نرینه یی شنه، جمع ښځینه یی شنی وی لکه: شین باغ، شنه پانه، شنه باغو نه، شنی پانی ددغی شین سره ډیری نژدی معنا ګا نی د ا د ی: الف) زرغو نیدو لکه دکښت شنه کیدو؛ غنم شنه شوی د ی، یعنی هغه غنم چی کرل شوی وو هغه راټو کیدلی دی اوله ځمکی څخه را وتلی دی.

ب) تکید لی ځا ی، که چیری د و جو د کومه برخه په څه با ند ی تکید لی و ی نو دهغه ځای رنګ د تکیدو په سبب شین بخن شو ی د ی؛ د غه ځا ی ته هم دشینوالی په سبب یی شین ویل کیز ی؛ لکه: ملا یی تکه شنه شوی یا ورون یی شین شوی یا داچی ځان یی تک شین دی.

ج) هغه ځوک چی سخت خاندی دزیاتی خنداکولو په وخت کی هم ورته شین ویل کیزی لکه «خنداله لاسه تک شین شوی د ی، همدا رنګه دژړا په حالت کی هم شین استعمالیزی: شین شو. (یعنی بیخی زیات ژاړی یا داچی دډیری ژړاله لاسه یی رنګ شین وتښتید او ژړایی ورکه شوه) او همداسی نور. دلته دشنه دغه څو معناګانی چی پورته ډول یادی شوی ډیری سره نژدی دی.

د شین هغه معناګانی چی یوه تربلی یوځه لری والی لری دادی: ۲ـ د «صاف» په معنالکه اسما ن چی شین ګڼل کیزی هغه وخت چی دآسمان مخ په وریځو پټ نه وی نو داسی ویل کیزی: آسمان

شین دی ، یانن آسمان شین دی؛ ۳- شین د «خفه» په معنالکه : زړه به یې شین وی؛ ٤- داومه(خام په معنا) انګور لاشنه دی مېږي شنې دی، غنم شنه دی اوداسي نور ؛ ٥/ دشنه بخني کوترې نوم لکه شنه کوتره اوداسي نور. څوکه چيرې دچانوم «شین» وی نوپه دغه معنا یې دنورو ټولو معناګانو څخه لرې ده .

هغه لغت چې د ډیر معنا ییز لغت په نوم یادیږی ټولی معناګانی یې سره لږ و ډیر نژدی والی لري په دغو ټولو معناګانوکی داساسي یابنسټیزی معناپه څیروی اونوری ټولی له دغی بنسټیزی معنا څخه راوتلی وی، دغه نورو معناګانوته مجازی معناګانی ویل کیږی. په «شین» کی بنسټیزه معناهماغه ده چې درنګ له پاره استعمالیږی. اوم، صاف اونوری یې مجازی معناګانی دی. دغه ټولی څکه دیوه لغت معناګانی ګڼلی کیږی چې په ټولوکی لږو ډیرشین والی شته اویا همداسي نوري ګډی نښې نښانی لری نوځکه دیوه لغت بیلابیلی معناګانی ګڼل کیږی . (٥)

دډیرمعناییز لغت دمعناګانو نژدی والی او ډ ر ته والی دهرمثال له مخی څرګند یدای نه شي کله کله داسي هم وی چې دیوه لغت دوه معنی ګانی په خپلوکی سره کوم نژدی اړخ نه لری اویایی دنژ دی اړخ پیداکول یو څه زیات غور اوڅیړنه غواړی، لکه په دغه ډیرمعناییز لغت کی «ګران» داهم یو ډیرمعنا ییز لغت دی چې ددغو معنا ګانو څرګندولو لپاره ورڅخه کار اخیست کیږی :

۱ـ قیمت بها، هغه شي چې بیه یې جګه وی؛ ۲ـ درونډ؛ ۳ـ محبوب ، په زړه پوری؛ ٤ـ محترم؛ ٥ـ نادر ، لږ. دلته دټولومعناګانو یونژ دی والی او همدارنګه دبنسټیز ی او مجازی معنا ترمنځ توپیر کول په هغه ډول اسان کار نه دی، لکه څنګه چې په «شین» کی په اسانی وپیژندل شول چې کومه معنایی بنسټیزه ده اوکومه یې مجازی معنا ګڼله کیږی.

دلغاتودتاریخی پرمختیا موندنی په سبب دبنسټیزی اومجازی معناګانو اوهمدارنګه دمجا زی معنا د لغاتو د تاریخی پرمختیا موندنی په سبب د بنسټیزی اومجازی معنا ګا نو او همدا رنګه د مجازی معنی ګانوترمنځه د نژدی والی اوورته والی پته لګول یو څه سخت شوی وی . دغه ستونزه پیدا کیدل دنړی په زیاتو ژبوکی شته په هغو ژبوکی بیخی زیات وی چې دپر مختیا زیات پراوونه یې وهلی وی .

دیولغت د اصلی یامستقیمی معنا چې دلته ورته بنسټیزه معنا و یل شو ی د ه په څنګ کی

مجازی معناگانو پیداکیدلوتول دولونه په خوبرحوویشل شوی دی ، لکه په دی ډول :

۱ ـ میتافره : داهم دمجاری‌معنا پیداکیدلو یوه لار ده. دمیتافری تکی په تکی معنا «مجازی» ده. داد یونانی ژبی د Metaqhora (انتقال) لغت دی . هغه څومعناگانی چی د یو بل ترمنځ ورته والی لري او اخیستل کیږی هغه ته مجازی یاانتقالی معناگانی گڼل کیږی که چیرته دغه معناگانی دبنسټیزی معنا سره ورته یاداچی د شیانو ورته والی که درنگ ، شکل ، د حرکت حصوصیت او داسی نور سره یوشان وی نوپه دغه وخت کی ددغه ډول مجاری معناگانودرلودونکو شیانو په یوه نوم کی راوستلو علت «میتافره» گڼله کیږی. (٦) لکه په شین‌کی چی ولیدل شول، څکه هلته درنگ دشینوالی په سبب‌هم شین کښت اوهم اومه میوه‌یاداسی نور راغلی دی. په میتافره‌کی که څه هم دیوه نوم لاندی بیل بیل شیان وی په حقیقت کی شیانوتر یو بله پوره تغییرکړی وی یاداچی هریو شی د بل څخه یی گوښی وی خوبیا هم گډی ننی نښانی یی لږ و ډیری پاتی اوهمد غه ننبی نښانی وی چی بیلابیل شیان دیوه نوم لاندی راولی .

هغه شیان‌چی ددندی له مخی‌سره یوشان وی یاپه بله وینا یوه دنده‌ترسره کوی‌هم دډیر معناییز لغت په مجاری معنا گانوکی راځی لکه د دهقانی آلی که ساده وی او که نوی تخنیک سره سمی جوړی شوی که څه هم دساده اودنوی تخنیک په واسطه جوړ وشویوالو ترمنځه دشکل، رنگ او نورله مخی یوشان والی نه وی بیاهم ددندی له مخی سره نژدی گڼل کیږی لکه : یوه ، ماله ، غانبوراونور. همدا رنگه د «سری» تر نامه لاندی هم عصوی سره راځی اوهم کیمیاوی سره راځی. سره له‌دی چی رنگونه اودپیداکید وسرچینی یی سره بیخی لری دی بیا هم تریوه نوم یا دسری دنوم لاندی راځی. «قلم» که دهرشی‌څخه جوړ‌شوی وی چی دلیکلو چاره ورباندی ترسره کیږی د قلم د اصلی نوم لاندی راځی که څه هم خود رنگ، خود کار ، نو ك آهنی ، د گڼ کی ، دبسه‌کی اوداسی نور وی .

دغه ډول مجاری معنی یادمیتافری ترعنوان لاندی راځی یا « ددندی له مخی مجازتوب » ترعنوان لاندی راځی. ښه به داوی چی ددوهم عنوان لاندی راشی څکه خصوصیت یی دمیتافری له خصوصیتونو څخه توپیر لری څکه په دی کی‌دندی ته زیات اهمیت ورکول کیږی.

میتونیمیه : د لته دیوشی نوم بل ته ددننی اوبیرونی یوشان والی په سبب نه ورل کیږی، بلکه

د یوه شي نوم بل ته ددې له امله ځي چې د غه نوی شی به د هغه بل سره د مکا ن او ز مان له مخې نژدې وی نو ځکه دهغه بل شي نوم به دی ته را اوړل شوی وی.

مخکې له دې چې په دې باره کې مثالونه وړاندې شي د «میتونیمیه» لغت داصلي سرچینې په لږ ودیر ویل ضروري دي. میتو نیمیه د یو نا نی د Metonymia څخه را غلی مستعا ره اصطلاح ده(دنوم بدلولو په معنی). دغه اصطلاح په روسي ژبه کې همدارنگه په نورو ژبو کې لکه: انګلیسی «Metonymy»، فرانسوی (Metonymie)، الماني (Metonymie) اوهسپانوي ژبه کې(Metonimia)هم استعمالیږي اود ژبپوهنی یوه بین المللي اصطلاح گڼله کیږي. (۷)

هغه وخت چې نوم دمیتونیمیه په وا سطه ا نتقا لیږي یوازې شي تغییر نه کوی، بلکه مفهو م هم بیځی اوړي.

دلته دمثال په ډول دبیرو(بیرېو) لغت را اوړو چې تاریخ یې په دې ډول دی: دادفرانسوي ژبې «Burau» لغت دی چې دلومړی معاله مخې «هغې ټوکر ته ویل کیده چې داوښ له وړیو څخه جوړ شوی ر، یاپه بله وینا بیرو. داوښ دوړیو څخه جوړشوی ټوکرنوم و. بیادغه دبیرونوم هغه میز ته ور انتقال شرچې په دغه ټوکر باندې به پوښل شوی و، داد فرانسي دمنځنیو پیړیو خبره ده چې دادول ټوټه دقاضیانو په میزونو اوهمدارنگه دځینونورو ادارو په میزونو باندې به غوړ یدلې وه، له دې وروسته دغه نوم هغې کوټې ته انتقال شوپه کومه کې به چې په دغه ډول ټوټې باندې پوښل شوي میزونه وو، له دې وروسته دبیر. په نوم هغې کوټې ته انتقال شوپه کومه کې به چې په دغه ډول ټوټې باندې پوښل شوی شوی میرونه رو، له دی وروسته دبیرو په نوم دمؤسسې هغه څانگه ونومول شوه چې له دغه ډول ټوکر څخه یې دمیز ونود پوښونو لپاره کار اخیست کیده، لکه دماشین بیرو دودانیو بیرو. دغه نوم دمؤسسې له څانگې څخه مؤسسې ته وروغزید، تر دې چې ټوله مؤسسه دبیرو په نوم یادیده، لکه دکفرانسونو بیرو. چابه چې په دغه مؤسسه کې کار کاوه ټول دبیرو په نوم یادیدل، په پای کې ددغو خلکو مجلس ته دبیرونوم ورسید. دغو خلکو به چې مجلس کاوه نو مجلس یې دبیرو په نوم ونومول شو، لکه زموږ بیرو دیکشنبې په ورځ (یعنې زموږ مجلس دیکشنبې په ورځ دی). په بیرو کې پریکړه وشوې (یعنې په مجلس کې پریکړې وشوی). دلته وکتل شول چې یوازې شی نه بلکه ټول مفهوم واوښت په دغه ډول چې نوم د یوه څیز څخه بل ته ځي علت یې د بهرنیو یاد ښتنیو نښتونو نښانو وړته

والي نه وي ؛ بلکه علت يې داوي چې شيان بهپه يوهځاى يايوه وخت کې واقع وي‌ياپه‌بله‌ويناپه مکان يا زمان کې به سره ګډون لري. (۸)

که يوه برخه په ټول(يعني جزء په کل) يا ټول‌په يوې برخې(يعني کل په‌جزء)دلالت کوي. دادول لغت هم پولي سيمې يادبير معنا يېزلغت ګڼل کيږي. دغه ډول پولي سيمې ته سينيکډخه (Synecdoche) ويل کيږي چې د لر غو نې يو نا نی ژ بې ا صطلاح ده . سينيکډ- ډخه هم ځينې ژبپوهان بيخي په ميتونيمې کې راولي اوځينې يې دځانګړي عنوان لاندې را ولي خود ميتونيميه سره يې په يوې کټه ګوري کې ګڼي ، په سينيکډخه کې چې لږپه ډېرو اوډېرپه لږودلالت کوي ديوناني ژبې دمعناسرهسم په کنايه ډول دشخص ياکوم شي څرګندول وي. يوه برخه چې په ټول دلالت کوي ياپه بله وينا جزءچې په کل دلالت‌کوي ، دمثال په ډول لکه په يوه کالي (خولې ، واسکټ ، څادر ، کميس ، پتلون اونورو ...) باندې چې کوم څوك ياد شي لکه خولې والا ، پتلون والا ، ياپه لنډډول ؛ خولي : پتلون ،کميس اونور دلته‌يادغه کالي ډېر ښکلې اوپه زړه پورې وي چې د ليدونکو پام يې کړى وي يا دا چې نور څوك په دغه ډول لباس (کالي) نه استعمالوي، که کوم څوك يې استعمالوي نودنورو ورته پام وراوښتى وي اود « کالي»يا دجامولو دلي‌څخه په يوه باندې پخپله شخص‌نوميږي. دلته د کالي يوه معنا د کاليتوب شوه اوبله يې داشوه‌چې شخص‌وراباندې‌ونومول شو ، همدارنګه سپين ږيرى ، تورږيرى ، تورسرى هم په‌دې ډله کې راځي چې جزء په کل دلالت کوي او سربيره په‌خپلې‌اصلي معنا بله‌انتقالي‌معناهم پيداکوي. کله کله ديوه کالي درنګ په واسطه يوه کورنى‌ياخيل‌هم نوميږي ، لکه که چيرې دکوم‌خپل‌-ړې‌شنه کالي اغوندي دشين‌کميسو په نوم يادېږي ،که شنه څادرونه استعمالوي دشين څادرپه نوم يادېږي ، لکه چيرته‌تللى وې ؟ شين کميسوته ! (دلته‌ټو ل کلي يا ولس ور باندې ونو مو ل شو) يا واده چيرته و؟ په شين ځا دروکي و ، اوهمداسې نورچې داهم دميتافرې نښې نښاني‌لري‌دمکان اوزمان دنژدې والي په سبب دشنه څادر ياشنه کميس نوم کورنى خپل ياولس‌ته انتقال شو ؛ دټول‌په‌يوې برخې باندې دلالت کول ياپه بله وينا هغه نوم چې د شيانو اوپيښو په ټول ټولګې باندې دلالت کوي. ديوه له پاره يې‌استعمال شي لکه « بوى » چې‌دخراب او ناوره بوى په معنا استعمال‌شي ، لکه بوې دعطرو ،ګلانواونورو بوى ته هم ويل کيږي ، خوکه وويل شي دغې غوښې‌بوى کړى

دی. دلته یې منی معنا ګانې ذ هن ته نه راځي اودا معنا ورڅخه اخیستله کیږی چې د غه غوبښه له حورا که وتلې ده. (۹) یا « موټر » چې د « اوتوموبیل » له پاره استعمالیږی . دلته موټر په کل کې راځی اواتوموبیل جزء دی .

موټر یا « motor » یوه لاتینی کلمه ده . د موتور انجن اوخوځید و نکی یا خوځنده په معنا ، داسی خوځیدونکی چې دبریښنا(برق) په واسطه یادننه په کی دڅه شی دسوځیدوپه‌سبب په‌خوځید و او حرکت پیل کوی. (۱۰) ددغه ډول انجن یاماشین په واسطه ډول ډول نقلیه وسیلی که د وچې وی ، که اوبووی او که د هواوی‌په فعالیت راځی‌اوخپلې ورسپارل شوی‌دندی‌ترسره کوی ، لکه ما شینی بیړ ی (motor boat) بس (motor bus) ، ګر ند ی مو ټر (motor car) موټرسایکل ، همدارنګه نوری نقلیه وسیلې اودکاروسیلې چې دانجن یا موتو ر (ماشین) په واسطه په پوره چټکتیا سره خپلې چارې پر مخ بیایی .

سره له دی چې موټر(موتور) په «کل» کی راځی بیاهم د اوتوموبیل په معنا استعما لیږی . او توموبیل د فرانسوی « automobile » اود الما نی « atomobil » د یونا نـی ژ بـې د « atuos » پخپله+ لاتینی « mobilis » دګرځنده ، خوځنده ، چټک ، چابک په معناو ، یوه‌مرکبه مستعاره کلمه‌ده چې‌دنړی والی‌اصطلاح په‌ډول‌ملی‌شوی ده.په روسی ژبه یې تلفظ «اوته مه بیل» راځی اوپه انګلیسی ژبه کی د « atomobils » په ډول دی. (۱۱)

اوتوموبیل‌هغه نقلیه وسیله ده‌چې سواری یاباروبه پرته اوسپنی له پټلیوپه پخو یا خاموسړکوتو باندی له یوه ځایه بل ته وړی اودهغه موتور (موټر) په وا سطه چې دننه په کی ځای په ځای شوی وی په عمومی ډول په کی‌بنزین ، نفت یاګازسوځی‌اودیزل‌په کی دبخار (بړاس) اوبریښنا(برق) د انرجی څخه کار اخیست کیږی ، په خوځیدوراځی او دتیا کلیودند وترسره کولو لپاره دچمتو کید ونه غوره کوی . (۱۲)

دپورتنیو لیکنو څخه څرګنده شوه : موټر (موتور) چې «کل» دی د «اوتوموبیل» لپاره‌هم استعمالیږی چې دهمدغه کل جزء یا ټولو یوه برخه ده .

دپورتنی تاکلی سرلیک لاندی‌ددیرمعناییز ولغاتودښه پیژندلو لپاره دارتیاسرېسم ورمعلومات وراندی شول.

مأخذونه

١ـ ن. س. والگینه، د. ی. روزینتال، م. ی. فومینه و. و. ځپوکیویچ، اوسنی روسی ژبه، دریم چاپ، مسکو، ۱۹٦٦، ١٤ مخ .

۲ـ پښتو، پښتو تشریحي قاموس لومړی ټوك، پنځلس تنه لیکوونکي دله او وه تنه کره کتوونکي دله لري، دافغانستان دعلومو اکاډمی دژبو او ادبیاتو انستیتوت دژبپوهنی څانگه، دچاپ ځای: دلوړو او مسلکي تحصیلاتو مطبعه، کابل، ۱۳۵۸ کال .

۳ـ پښتو، پښتو تشریحي قاموس، دوهم ټوك .

٤ـ د.ی. چیسنه کوف، تاریخي ماتریالیزم، دفکر خپرونه، دوهم چاپ، مسکو، ۱۹٦٥، ۲۹۷ـ ۲۹۸ مخونه.

٥ـ یو. س. ماسلوف، دژبپوهنی مقدمه، مسکو، ۱۹۷٥، ۱۲٥ مخ .

٦ـ ۱۰۱. ریفرماستیکی، دژبپوهنی مقدمه، څلورم چاپ، مسکو، ۱۹٦۷، ۷۷ مخ .

۷ـ او.س. اخمانووه، دلیگولستیکی اصطلاحاتو قاموس، دوهم چاپ، دشوروی انسیکلو— پیدیا خپرونه، مسکو، ۱۹٦۹ .

۸ـ ۱۰۱ . ریفر ماتسکی، ۸۰ـ ۸۱ محونه .

۹ـ ماسلوف، ۱۲۸ مخ (وگ: ٥ مأخذ)

۱۰ـ وگ: الف) انگلسی، پښتو قاموس، پښتو ټولنه، کابل، ۱۳٥٤ کال .

ب) ك . ا . لیبیدیف، ل .س. یا خیویچ، ز. م. کالینینا، روسی پښتو قاموس، دوهم چاپ، مسکو د«روسی ژبې» نشراتي مؤسسه، ۱۳۸۳ .

ج) دخارجي لغاتو قاموس، دی. و. لیخین او پروفیسور پتروف په ایډیټ، څلورم چاپ، ددایره المعارفونو او ملي قاموسونو دولتي نشراتي مؤسسه، مسکو، ۱۹٥٤.

۱۱ـ الف) و.د. اراکین، ز. س.وی گودسکایه، ن.ن. ایلنیه، انگلیسي— روسي قاموس، اوم چاپ «دشوروی انسایکلوپیدیا» دخپرونو موسسه، مسکو، ۱۹٦٦ .

ب) ا.م. تاویی، ا. ب . لیگوینووه، ا. د. میلر، ر.ك. داگلین . در.ك. داگلیش دکیمبرج پوهنتون داجتماعي علومو ماستر په ایډیټ، دوهم چاپ «دشوروی انسا یکلو پیدیا»، دخپرونو مؤسسه، مسکو، ۱۹٦٦.

۱۲ـ دبهرنیو لغاتو قاموس، د.ی.و. لیخین او پروفیسور ف .ن. پتروف په ایډیټ، څلورم چاپ، دبهرنیو او ملي قاموسونو دولتي نشراتي مؤسسه، مسکو، ۱۹٥٤ .

آصف بهاند

صمد بهرنگی او د ده «د ښار مکتبونه او د کلي مکتبونه»

په دې مقاله کې به د ایران د مشهور لیکوال ، محقق او د ماشوم دادبیاتو تکړه متخصص صمد بهرنگي د ژوندانه ، د ده د هغو خد متونو په هکله چې د ماشوم ادبیاتو ته یې کړي او د ده مشهور اثر «د ښار مکتبونه او د کلي مکتبونه» په هکله، د لاس لرلو مرادونه په استمادي ، لنده خبره وشي .

صمد بهرنگي ادیب و ، کیسه لیکونکی و ، د خلکو د فرهنګ محقق ا و په پا ی کې یو تکړه ښوونکی. ده په ۱۳۱۸ کال په داسې یوې تولنې کې سترګې پرانیستې چې ډیر تولنیز تیټه وپاس په کې موجود وو ، د همدې طبقاتي تولنې دناوړه قوانینو په چوکاټ کې په خاپوړو شو ، وګرځیده، ښوونځي ته لاړ ، څه ناڅه لیکل او لوست یې زده کړ او په پای کې د خپلې تولنې د ډیرو محرومیتونو ، بدمرغیو اوستونزو سره بلد شو. هغه د خپل ترخه ژوند له ترخو تجربو څخه زده کړل چې هیڅکله باید خپل سرنوشت د خلکو له سرنوشت څخه بیل نه کړي .

دې د همدې تولنیز اړودوړ په لړکې ښوونکی شو، په ډیر لرې کلي کې ، په داسې کلي کې چې د علمي ښوونې او روزنې شرا یط په سلوکې ۹۹ نا برابره او نیمګړي وو. دی ښوونکی شو ، بو رښتینی ښوونکی چې په رښتیا او په ویاړ سره د ښوونکي پاکه او مقدسه کلمه ده له نامه سره یو ځای لیکلای او ویلای شو. بو افغاني لیکوال د ده د یواثر په لومړي پاڼه کې د ه صمد څوک و ؟ تر سر لیک لاندې، دې موز ته داسې راپیژ نی :

« صمد څوک و؟ یو معلم. دچا روی و؟ داولس. له کوم مکتب نه فارغ شوی و؟ ماستری یې درلوده که ډاکتری؟ لوړ تحصیلات یې چیری کړی وو؟ امریکا؟ انګلستان؟ شوروی؟.... نه پوهیږم اونه غواړم چی پوه شم دومره پوهیږم چی خپل قهرمان ژوند یې د اولس خدمت ته وقف کړی و.» (۱)

صمد وروسته له زده کړو په ۱۳٤٦ کال کی سړونکی شراودخپلی طبقاتی ټولنی دماشومانو په روزنه یې په ډیرو سختو اوکړاوحنو شرایطوکی پیل وکړ. دی حپله د یوی کیسی په ترڅ کی چی د« ولی ښه معلم دکیمیا دړو تی مثال لری؟» ترسرلیک لاندی لیکل شوی، دهمدی مجبوریت په ارتباط دخپلی طبقاتی ټولنی ناوړه غیرانسانی طبقاتی اړیکی اوشرایط داسی برملاکوی:

« ځوان معلمان اول ټکر دمقرری په وخت کی خوری، ځینی لری ځایونه استول کیږی، ځکه چیری واسطه اووسیله نه لری، ځینی نږدی دولایاتو په مرکزونواویا په پایتخت کی پاتی کیږی، علت یې معلوم دی، اعتراض ګټه نه لری، چاچی عرض اوداد کړی مقرری یې معطله شوی ده اوعالم دخدای پیسی یې لګولی دی، نو په دی ترتیب یوریات شمیر معلمان خپل کار له یوی ترحې خاطری سره پیل کړی. کله کله داسی هم پیسیری چی څوک ورته شپږ اوه میاشتی تنخواه هم نه ورکوی.» (۲)

او دغه ټول مراسم په صمد باندی په ځای شول، همدا نا وړه انسانی شرایط ور باندی تطبیق شول، حو دیوه ریښتینی ښوونکی په توګه ددغر ټولو کړاوونو په منلوسره کلیوته رلاړ او دژوند تر وروستی سلګی پوری یې په خپل ټول توان سره دخپلی ټولنی تضادونه او ټولنیزی ناروغی اونابرابری راوسپړودی اردعلمی لارښودنو په رڼا کی یې دخوار یکښو انسانو په ګټه ښه او بد سره جلاکړل اوخپلو ماشومورده کوونکوته یې په سلمی ډول ښودل، حو صمد اوس ښته چی خپلو زده کوو نکوته په ډیرکړاوکتابونه پیداکړی اریایی ولیکی اوبیایی لروکلیو اوباندوته وروړی او تر ټولولویه داچی ټکی په ټکی یې ورته ووایی او هرڅه ورته وښیی. دده یو معاصر لیکوال دده په هکله داسی لیکلی دی:

« دایران او آذربایجان دعقیدلیکوال بهرنګی زړه تل غوښتل چی خلکو ته خدمت وکړی، همه یو ښوونکی و، یورښتینی ښوونکی اوړه سواندی ښوونکی، په ټوله مانا یو انسان ... همه به

په کلو کلو د آذر بایجان په کلیو اوبا ند وکی و، له یوه کلی نه بلی کلی ته ، ته . تل به یې ما دماشومانو له پاره کتابونه ورل او هغوی‌ته به یې دبیلابیلو کتابونو په لوستلو کی لارښوونه کوله کوم کتاب ښه دی، پلانی کتاب ښه دی داو داسی نوری د پری خبری به یې ماشومانو ته ښودلې تولو هغه پیژانده....» (۳)

صمد دخپل وخت له ټولو نابرابریو، طبقاتی تیت وپاس او ناکردوسره په دیری میرانې وجنگید، دغه جگره‌یی په خپل زلمی مټ په خپلو مترقی اوزلمیو افکارو او اثارو پرمخ بوتله او میرا نه پرمخ ولاړ. ده د همدی ناوره شرا یطو اوقوا نینو د له منځه وړلو له پاره هرڅه وړکړا وو، خپله پوهه، خپل زلمی مټ اوپه پا ی کی خپل یوازینی د پرلند ۲۹ کا له ژوند؛ خودی موږ مرنه بولو، دی‌له‌موږ سره‌و، دی‌اووی به، او هماغسی‌چی دخلکو په‌منځ کی پیدا، لوی‌او منل‌شوی‌و: هما غسی منلی او پا تی د ی او پا تی به شي او د هنر، اد بیا تو او ښوونی اوزوزنی په نړی کی به دیوی تل پاتی څیری په توگه ژوندی وی، ځکه چی‌ده دخپلو خلکو او اولس له پاره ژوندکاوه، لوستل یې کول او لیکل یې کول. او په پا ی کی یې ښوونه کوله، هغه چا ته چی دهری ټولنی را تلونکی یې په لاس کی ده ، ماشومانو ته، اواوس «که موږ وغواړ و چی دصمد خاطره ژوندی و ساتو، هڅه باید وکړ و چی ده غوندی دپو هی او حقیقت پلټونکی اوسو. صمد خپلو خلکو اوهیواد سر ه مینه کوله ارهغوی‌دپر ستنش‌ترسرحده ور باندی‌گران وو، که غواړ و چی‌دصمدخاطره ژوندی وساتو، با ید هڅه وکړو چی دده د ویاړ منی لا ر ی اوسو اوتل دخپلو همنو عانو له پاره خدمت وکړو ....» (٤)

دصمددآثار او تو لو هلو ځلو اصلی‌هیر وگانی ماشومان دی. ده‌خپل آثار اکثر دما شومانو په حقه ورته دماشومانو دستر ښوونکی خطاب شوی اوکیزی .

صمددخپل ژوند په ډیره لنده موده‌کی ډیر شیان و لیکل، دهنرپه هکله، دتاریخ په هکله، دژ بی په هکله، دادبیاتو په هکله، دشعر اوشاعری په هکله، دخپلی ټولنی دنابرابریو په هکله دطبقاتی ټولنی د رڼ التونو اوبدمرغیو په هکله، دخلکو او اولس درنځونو په هکله، په ټولنه کی‌دښځو حما قتونو په هکله او په پا ی کې د ما شوما نو په هکله او دادبیا تو په هکله . ده د ماشومانو له پاره

ډېرې کيسې وليکلې او ددې په څنګ کې يې خپله لاربښوونه، ديوه ښوونکي لاربښوونه ، هم لمخکو څخه ونه سپموله.

ده دماشومانو له پاره هغه څه وليکل چې هغوی ورسره بلدو او ورته دمنلو وړ وو.

دصمد بهرنګي آثار دټولنيز وعيني واقعيتونو ښکاره ندوېکي دي. دده په آثارو کې دعيني تضادونو ښوونه شوې او د علمي نتايجو اولاړ ښوونو سره په ټولنه کې دموجوده تضادونو دحل لاره ښودل شوې ده. که چيرې دده آثار په ژوره توګه وکتل شي ، دوبنکاره به شي چې دده په آثارو کې ډېره هنري شته مې پرته ده. په خپلو آثارو کې يې دحقيقت ددرک او پېژندلو له پاره ، له ټولنيزو ارزښتونو لکه : دود، دستور ، مذهبي عقايداو فردي خصوصيتونه استفاده کړې او هغه يې په معينو شرايطو کې ترڅېړنې لاندې نيولي ، ديوتکړه هنرمند په توګه يې له هغونه ټولنيزې نتيجې اخيستې اوديوه رښتيني لاربښوونکي په توګه يې خپلو خلکو او اولس ته وړاندې کړلي .

ده په خپله په دې هکله داسې ويل : ترڅو چې يوځای او چاپيريال له نږدې ونه ګورو ، په هغه کې بايد ژوندونه کړو ، ترڅو چې له خلکو سره يې آشنا نه شو ، دهغوغږونه وانه ورو او وپدغو غوښتنو يې پوه نه شو ، بې ځايه به وي چې دهغوی له پاره . داستان وليکو.

هوکې! ده دخپلې طبقې دماشومانو له پاره ليکنې اولاړسونه کړله ، نه دخپلې دښمنې طبقې له پاره چې په پېړيو پېړيو يې نيکونه اودې ځپلي او دخوار او ژوند ټول مادي اومعنوي محصول يې ورنه اخيستی دی دی له همدې مقابلې طبقې سره نه پخلا کېدونکي تضاد ولري ، نوځکه په داګه وايي چې دهمدې طبقې ما شومان حتی دماډکيسو دلوستلو حق هم نه لري.

صمد په خپله آثارو کې دورو عواملو او شرايطو ترڅنګه يولوی ټولنيز عامل او شرط چې په نظر کې نيولي و ، هغه داو چې دده دخپلې ټولنې له دهيت او غوښتنو سره سمې ليکنې کولي ، نه ټيټ او نه لوړ ، دسوويي او روزنې هغه مواد وشرايط چې دده دټولنې دوګړو او ماشومانو په درد نه خوړل ، په ډاګه يې انتقادول. ده دخپل مشهور اثر «کند وکاو درمسايل تربيتي ايران» په مقدمه کې په دې هکله داسې ليکلي دي .

ویې نور داسې عینې ټولنیز مسایل په ډاګه رامنځ ته کوي او پر ته له امیداو دار ځنځه هر څه بر ملا کوي او ځینې یې دی وایي چې ماشومانو ته ور زده کېږي چې رښتیا ووایي، په داسې حال کې چې اوس هغه وخت رارسیدلی چې مې سترګه چې سترګی ته دروغ وایي، ورو ورو شک او ګمان لري. دغه راېږدی زیاتوي چې ولې له خوارانو څخه لاس نیري ماشومانو ته تبلیغوو؟ ولې دانه ورته وایو چې ولې دا یو خوارشوی او دابل شته من شوی ....

او په پای کې دی دماشوم دادبیاتو په هکله دغه دوه ټکې اساس ګرځوي او وایي:

لومړی ټکی: دماشومانو ادبیات بایددورو درنګینی اوبی خبری نړی اودخوږ وخیالونو تر منځ هغه پل وي چې ماشومان دلویانوتیاره اوپه ترخو دردونکو کلکو ټولنیز و واقعیتونو کې ډوبې نړۍ ته ورپوري باسي.

ماشوم باید له دی پله څخه پوري وزي او په شعوري توګه، په علم سمبال او ځراغ په لاس دلویانو تیاره نړۍ ته ورسیږي. په دغه وخت کې ماشوم کولای شي چې په ټولنیز ژوندکې دخپل پلار څنګه او ټکره مرستیال واوسي. او په در دیدلی او وروسته پاتې ټولنه کې یو مثبت بدلون را ورونکی.

ماشوم باید پوه شي چې د ده پلار په څومره کړاو یوه مړی ډوډی پیدا کوي او د ده مشر ورور څومره مظلو ما نه لاس او پښې وهي او له منځه ځي. هغه بل ما شوم با ید پوه شي چې د ده پلار له کومو لارو نه په استفادی سره دغوتیارو و رځو او دانسانانو په لاس جوړ شوی ساره ژمی ته دوام ورکوي. ماشومان باید «سستو یې بنیاد وامید وار وونکو عواملو» نه نا امیده کړای شي.

ماشومان باید پوه شي چې د دوی پلر ونه هم د ټولنې په مردار او خوسا ډنډ کې ډوب اولاس وپښې وهي، په داسې حال کې چې ټول ماشومان یې نا سمه انګیري. د دوی پلرونه په رښتیا ټول کلونه نه شي ترسره کولای او ایله ایله د دوی لاس په خپلو ښځو بر دی.

دویم ټکی: ماشومانو ته باید سم او علمي نړۍ لید ورکړل شي. هغه معیارونه ور وښودل شي چې هغوی بیلا بیل اخلاقي او ټولنیز مسایل په تل بدلید ونکو ټولنیز و شرا یطو او دریځونو کې ارزیابي کړي. (۹)

په دی ډول صمد دخپل عمر په موده کې ډیر څه ولیکل. دلته نه غوارم چې د ده د ټولو آثارو یادونه وکړم په یوازې په یوه اثر یې ډیری لږې خبری کول غوارم.

خپر اخیسته او په عین حال کې به یې هغوی ته لارښوونه کوله. دساري په توګه د بیلګه ولولي چې دې یې له تهران څخه خپلو شاګردانو ته لیکلي .

« ماشومانو سوچ ونه کړي چې دتهران ښکلو سړکونو اولوړو آسمانڅکو مانیو به زه له حقایقو بې خبر کړي اوسم اوتاسې به مې هیر کړي اوسي. تاسو کار وکړي، کتاب ولولي او دخپلې شوونځي کتابتون لا شته من کړي . زه په لومړي ګام کې تاسو ته د رځم ، ما شومانو زړه مې غواړي چې تاسو وو ینم .....» (۸)

ده دماشوم دادبیاتو په هکله ډیري لیکنې کړي ، حلا جلا آثاریې ورته لیکلي ، کیسې یې ورته لیکلي او ددوی دادبیاتو په هکله یې تحقیق او څیړنه کړي ده. دده نظر دماشوم د ادبیاتو په هکله په دې ډول دی .

« وړ هغه وخت تیرشوی دی چې دماشومانو ادبیات محدود کړو او یواري نصیحتونه هغه وچو تبلیغونو اوبې ګټو تلقینونو ته ملاوتړو . آیا ماشوم ته پرته له پاکوالي او نطافت لوله لوپا نور څخه اطاعت کول ... بل څه لازم نه دی ؟ آیا نه ښایي چې ما شوم ته وویل شي ستاسو په هیواد کې داسې ماشومان هم شته چې دغوښې اوپیر رنګ په میاشتو میاشتو اوکلونو کلونو نه شي لیدلای...
آیانه ښایي چې ماشوم ته وویل شي چې دنړې ترنیمایي ډیر خلک وږي دي اوولې وږي دي او دلوږي درامبخ ته کولو اساس څه دی؟ آیانه ښایي چې دتاریخ اودانساني ټولنو د ټولنیزې ودې علمي اوسمه لار ماشومانونه وښودل شي .... » (۹)

دعه شان دی دماشومانو دښوونې اوروزنې په هکله په دې نظر دی چې ولې ماشومان ونه روزل شي اوچې روزل کیږي ولې سم او علمي ونه روزل شي. دغه رازدی وايي چې : ولې ماشومانو ته رایو چې دروغ و یل بد دی ؟ ولې ورته و ایو چې غلا بد ه د ه ؟ ولې و ر ته وایو چې له مونږ اوپلار څخه اطاعت کول ښه کار دی ؟

دغو ټولو پوښتنو ته صمد په یوه ټکي کې ځواب ورکوي او وايي چې: ولې ددې ټولو شیانو دپیداکید و اصلي ریښې، دودې لارې چارې او هغوی دله منځه وړلو لا ر ې چارې ماشومانو ته ورښیو .

دی ددغو ټولو عیني ټولنیزو مسایلو ترڅنګه دښوونې اوروزنې دعلمي اصولو ته وفاکول

پیلاو په هغه کلی او چاپیریال کې په ښوونه پیل وکړی او د ټولو کړاوونو په منلو سره خپل ټولنیز طالب خلکو او ماشومانو ته په عالمانه ډول ولیږ دوی. صمد لیکی :

هم هغه کلی خلک له باسواده خلکو لکه ښوونکی نه، له هر څه مخکې ظاهری ادب غواړی ، په ښارکی خلک یوازی خپلو آشنایانو ته سلام کوی ، کلیوال داسی نه دی. که چیری ښوونکی د هغو ... له مخې چې د جوما ت تر مخې پیتا وی ته نا ست وی او د خپلو سپینو، ځوانی او د خپلو ځوانو زامنو د تمرد او غاړی غړونی په هکله خبری کوی؛ تیر شی او سلام ونه کړی، بی ادبی گڼل کیږی .

... ښوونکی نه شی کولای چې کلیوالی ټولنې په نظر کې ونه نیسی ، که څه هم دد وی کولتور ... معتقد او ... د پرلزه عقیده هم ونه لری ، باید کله کله د هغوی جوما ت ته لاړ شی او هلته کینی او د هغوی په ... اوږ وندی کی گډ ون وکړی او کله کله یی ډوډی او کټغ هم وخوری. « (۷)

... صمد تر ټولو د مخه د ماشومانو له پاره ددوی په ژبه د الفبی کتاب ولیکه ، چې د ټولو له پاره د ... گر ځید. ده بو موری کتاب په لیکلو کې د ټولنی ، چاپیریال او د خلکو روحی حالت او ټول رسم ورواج او ټولنیز کړه وړه په نظر کې ونیول او د هغه څه یی په دی کتاب کې ولیکل چې ماشومان ... پوهیدل .

... د ... دی کتاب کې د ماشومانو له پاره داسی ونه لیکل چې « حر کار خر و واهه » ، بلکی نور څه یی ... لیکل ، هغه څه یی ولیکل چې ده او دده خلکو باندی او دده د طبقاتی ټولنی په ماشومانو باندی ... په حپل نوموړی اثر کې یی هغه ستم وښود چې یوه انسان په بل انسان د طبقاتی ټولنی ... غیر انسانی قوانینو په چوکاټ کې کاوه ، او د هغه ستم تر ټولو د مخه په لومړی گام کې په ده باندی شوی چې لری مثال یی داو چې دده همدی کتاب ته یی دچاپ اجاره ور نه کړه ، خو ده ... کتاب په ... کې نیولی ، کلی په کلی به گرځیده او دا کتاب به یی تکثیر اوه او ماشومانو ته به یی ورکاوه .

... کله چې به دی کلیو ته رسیده ، کلیوال او کلیوالی ماشومانو به ور نه گرد چاپیره ټولیدل او ... به تر ټولو ... والی چې کتاب دی هغوی ته ور کاوه .

... جګړه کی به کله چې له خپلو شاگردانو سره لری و ، نو د لیک په ... لو به یی د هغوی ...

« له څو کلونو راپه دې خوا درو حیاتو او ښوونې او روزنې د کتابونو او په تیره بیا د امریکایي نابونو ژباړه او چاپولو ښه بازار پیدا کړی دی. ظاهراً دا یو ښه کار دی او څه زیان نه لري ، مګر ه به ... د اوښیم چې اصلاً په دې شیانو پسې خوشې لګیدلي دي او زموږ معارف ته یې هیڅ کوم ګټه نه ده رسولې . » (۵)

د غه راز صمد په دې ټکي بیا بیا ټینګار کوي چې موږ نه شو کولای چې د نورو هیوادونو چاپیریالونو ورا و ناوړه تجربې په خپل چاپیریال او ټولنه کې په خپلو ماشوموز ده کوونکوټو تطبیق کړو. دساري په توګه دې د صمدي بحث په لړکې مثال راوړي چې دده په ټولنه کې داسې درسي کتابونه ترجمه او یا هم لیکل کیږي چې په هغو کې له داسې اصولو او موادو یادونه کیږي چې اصلاً دده په ټولنه او چاپیریال کې د تطبیق وړنه دي. دساري په توګه په ژباړل شویو او لیکل شوي کتابونو کې راغلي دي چې دیره ټولګي د زده کوونکو شمیر باید له لسو یا شلو تنو څخه دیر نه وي ، په داسې حال کې چې ددوي په ښوونځیو کې لږ ترلږه په هر ټولګي کې پنځوس یا شپیته تنه کیني او ده رو دریو یادوو ټولګیو د تدریس له پاره یو ښوونکی ګمارل کیږي ، او داسې نوري نیمګړتیاوې...

وروسته د دغو نیمګړتیاوو له بیانولو څخه دې وایي چې :

« آیا له دې ټولو سره سره کولای شو چې په امریکایي کتابونو پسې سرو ګرځوو او همدا کتابونه د دارالمعلمینو نود درسي پروګرام بوه دایمي برخه کړو . دا کوم عقل مني چې یو کتاب د نیویارک تر آسمان ننګکو لاندې د کوم امریکایي پروفیسر د تجربو نتیجه ده ، په شوق او ذوق ترجمه کړو او مثلاً د « پوروس » د کلي معلم ته یې ورکړو چې تدریس یې کړه . ځرنګه چې ماپروسز کال ژمي ولیده د ټولګي د کړکي شیشه یې ماته شوي وه او دهغې په ځای یې دخیراتي وچوشودوله بیلوني کڅوړونه جوړه کړې وه.

د« ساري قیه» دکلي ښوونکي نه ددې کتاب د پیشنهادونو نه څه استفاده وکړي چې په ټولګي کې یې په منځ دوي دري کړکۍ لیدل کیږي. » (٦)

صمد بهرنګي بیاهم د خپلې ټولنې او چاپیریال د ټولو شرایطو په پوهیدلو او درکولو سره د هغو ښوونکو له پاره چې په کلي کې د ماشومانو د روزلو دنده او رسالت ورله غاړې دي ، دا توصیه کوي چې د کلي د ټولو شرایطو ، عقایدو ، رسم و رواج ، کړو وړو او نورو ټولنیزو اصولو سره پېژند

د ده ، دااثر «کند وکاو در مسایل تربیتی ایران» نومیږی چی پښتو ژباړه یی په ډیروسختو شرایطو کی شوی او له هیواد نه بهر چاپ شوی دی ، دغه اثر بو تـولنیز ، روزنیز اثر دی چی دخپلواك نومی له خوا «د ښار مکتبونه او د کلی مکتبونه» په نامه ژباړل شوی دی .

پښتو پانگه د نورو ډیرو کتابونو د نومونو ، دلیکوالو دنومونو ، گڼه ، دچاپ کال او ځای او موضوع په ثبتولو ، دغه کتاب هم یادوی او داسی یی را پیژنی :

دښار مکتبونه

او دکلی مکتبونـه

لیکونکی : صمد بهرنگی (دایران ملی لیکوال)

ژبا ړونکی : خپلواک (..

دخپریدو ځای . (بیروت)

مخونه : ۸۲

موضوع «دمترقی هیواد پال فکرپه رڼا کی دایران دکلیوالی ښوونځیو وضع په کی څیړل شوی ده ..» دکتاب په پای کی دضمیمی په برخه کی د کتاب پښتو ژباړن دکتاب په هکله داسی لیکلی دی :

«دصمد داکتاب اوله پلاپه ایران کی دمختلفو مقالو په څیر اوله هغه نه وروسته د «کندوکاو درمسایل تربیتی ایران» تر عنوان لاندی پنځه پلا چاپ شو. دعنوان له بدلولو په پرته دکتاب پهترجمه کی می ډیر کوشش کړ ی چی د لیکونکی اصلی سبک ا و حتی دجملو گرامری ساختمان ته تغییر ورنکم دی کار په ځینو برخوکی د نثرروانی ته زیان رسولی او تلوار می هم کاوه....» (۱۲)

دصمد په دغه اثرکی دژباړن دوی سریزی او دلیکوال یوه سریزه راغلی او اصلی مطالب یی دادی :

« ولی ښه معلم دکیمیا بوټی مثال لری؟» ،« دپرهنی پلتنه او دهغی انواع»، « بدنی جزا » «ددرسی کتابونو مسألـه»،« په آذربایجان کی دفارسی ژبی تدریس»،« کلی او دکلی بچی » ، «څمکر وسکوب لاندی » او په پای کی په دوو مخونو کی یوه وره شانتی ضمیمه هم لری چی ځینی اصطلاحات ، دصمد ځینی خبری او دکتاب ځینی لغات په کی څیړل شـوی دی.

صمد بهرنگی په خپل دغه اثر کی دایران دطبقاتی ټولنی ددغو ښوونکو او زده کوونکو په

پر حالت خبری کوی چې دده په وخت کې موجود وو، او دی په خپله عملاً ورسره لاس وگریوان و او دهمدی ناوړو شرایطو او غیر انسانی قوانینو دله منځه وړلو له پاره یې خپل تول یوازینی ۲۹ کاله ژوند وقف کړی و .

ده په دی اثر کې په پرتله ایز ډول دښار او کلیو دښوونځیو، ښوونکو ، زده کوونکو او د زده کړې د شرایطو او قوانینو په هکله یو لړ خبری را منځ ته کړی دی او په دی تکی یې ډیر فشار راوستی دی چې په کلی کې ماشوم څه حال لری، هلته دی څه ډول تدریس وشی ، د کلی ښوونکی څه دندی په مخ کې لری او ..

صمد دهمدی اثر په ۶۲ مخ کې د «کلی او دکلی بچیې» تر سر لیک لاندی په دی هکله داسی لیکلی دی: «مطلب دادی چې دکلیو دښوونځیو ماشوم او په خپله کلی وپیژنو، زده کړو چې څنگه ور سره مخامخ شو، درس او تعلیم یې په څه اساس بنا کړو او په کلی کې دمعلمی مشکلات څه دی، دا یو گران کار دی . باید ډیر شیان په نظر ونیسو او ډیره څیړنه وکړو. زه په داسی حال کې چې دموجوده کتابونو سترگی پټوم، پوهیږم چې په درد نه لگی ، له خپل توان سره سم په دی کار اقدام کوم . پرته له دی نه چې یې ما نا او غت غت لغات په کې راولم، دروحیاتی او تربیتی اصطلاحاتو وچ تعریفونه ډیر استعمال کړم .. چې مقاله «علمی» او «درنده» ښکاره شی. دا امتیاز به پرېږدم همه ته چې له ما نه تکړه دی، خو یوه حره زر کوته تکرار کی او ډو د ی پیدا کړی په دی کې زما کوشش دا دی چې له مسألی سره یو عینی او حسی تماس پیدا کړم . او علاقه مندان هم ځان شریکان کړم، زما کار دکندی د مرکز لیدل او شودل دی او دا ادعا هم نه کوم چې کامیابیږم .» (۱۳)

د دی کتاب هر مضمون او مطلب دخاصی پاملرنی وړ دی . هره موضوع هره مخ او هره کرښه یې دښوونی اوروزنی په برخه کې دځلانده علمی تکو حیثیت لری، چې صمد له خپل عینی ژوند او تجربو څخه لیکلی دی. دغه کتاب په خاصه توگه د ماشوم له پاره دلوستلو وړ نه بلل کیږی ، خو د ښوونکو او د ماشومانو اودمربیانو له پاره یې لوستل بیخی ضرور دی. څنگه چې په نوموړی کتاب کې ډیر څه شته چې په کلونو گرځیدو او دکلیو د ماشومانو په لیدو او نورو تجربو او په ډیر کړاو لاس ته راغلی دی، او موږ یې په لنډ ډول په دی کتاب کې لولو ، خوشرطیې دادی

چې دغه لیکنې په علمي ژوندکې پیاده کړو او دماشومانو په ښوونه او روزنه کې ټول دغه علمي مسایل په نظر کې ونیسو ، ځکه په هغو شرایطو ، چاپیریال او قوانینوکې چې داکتاب لیکل شوی او کومې تجربې چې په دې کتاب کې ثبت دي ، هغه کټ مټ زموږ دټولنې دښوونې او روزنې په برخه کې دتطبیــق وړ دي .

منابع اویادداشتونه :

۱ـ بهرنگي صمد ، دبهار مکتبونه او دکلي مکتبونه ، دچاپ ځای بیروت ، دچاپ کال؟ ، الف مخ .

۲ـ همدا اثر ، ۱٤ مخ .

۳ـ بهرنگي صمد ، موجهای ارس به دریا پیوست ! ، انتشارات آبان ، ص ٤۷.

٤ـ همدا اثر ، ٤۹ مخ .

٥ـ دښار مکتبونه او دکلي مکتبونه ، ۳ مخ .

٦ ـ همدااثر ، ٤ مخ.

۷ـ ژوندون (محله) ، ۱۳٥۹ کال ،۱۹ گڼه ، ٤۰ مخ .

۸ـ صمد بهرنگي ، موجهای ارس به دریا پیوست ، ص ۳۸ .

۹ـ بهرنگي صمد ، مجموعهٔ مقاله ها ،ص ص ۱۲۰ـ ۱۲۱ .

۱۰ـ همدا اثر ، ۱۲۲ـ ۱۲۳ مخونه .

۱۱ـ رفیع حبیب الله ، پښتو پانگه ، دریم ټوک ، پښتو ټولنه ، ۱۳٥٦ کال ، ٥۳۱ـ ٥۳۲ مخونه.

۱۲ـ دښار مکتبونه او دکلي مکتبونه ، ۸۱ مخ.

۱۳ـ همدا اثر ، ٦۲ مخ .

په بنکالئ کې دیو نسکو له خپرونو څخه، ۱۹۸۲

د نصر الله سویمن ژباړه

په ثانوي عمومي ښوونځيو کې
د مسلکي او حرفوي مضمونو زیاتول

کله چې په ۱۹٤٥ کال کې اندونیزیا خپلواکه شوه، نوله همدغې نیټې وروسته یې دې ته ډیره ایوالتیا وښووده چې زده کوونکي دخپلې زده کړې د دوام له پاره عمومي زده کړې ته داخل شي. دادډې معنی لري چې عامه حلکټر مسلکي مهارت، اکاډمیکو لاس ته راوړنو ته ارزښت ورکوي، خو دا باید ووایو چې له عامه زده کړې څخه فارغ شوي کسان زیاتره د لوړو زده کړو څخه ډ ډه کوي او په ځای یې دکار موندلو په لټه کې لوېږي.

په دې سبب داندونیزیا حکومت دمسلکي ښوونې او روزنې په ارزښت باندې ټینګار کړی چې دعمومي زده کړې په اوږد وکې باید سر ته ورسیږي او په دې لړکې هغه فارغان او همدارنګه هغه خارج شوي کسان وکارموند لو ته وهڅوي چې تهولنه یې ورڅخه غواړي په بله وینا هغوی د ټولنې داړتیاوړ حرفوي مهارتونو لورته بوزي. داسې ګنهله کیږي چې مسلکي ښوونه او روزنه په دې ټینګار کوي چې د زده کړې عملیه د زده کوونکو عمومي استعداد ونه پراخوي او دوی ته داتوان بخښي چې له عملي ستونزو سره مقابله وکړي دا بیخي د دې معنی نه لري چې مسلکي ښوونه او روزنه دعمومي استعداد ونو دلوړیدو او دعملي کار اورته دمثبت تمایل د ودې مخنیوی کوي.

په ۱۹۷٦ کال کې داندونیزیا دمنځنیو ښوونځیو څخه ۱۲۰۱۷۱ تنه زده کوونکي په سلوکې ٦/۸ او د ثانوي ښوونځیو څخه ۱٦٥۲۸ تنه زده کوونکي په سلوکې ٤/۱ چې درباره په ګډه

۱۳٦٦۹۰ تنه کیږي ، خارج شول . په ۱۹۷۷ کال کې له منځنیو ښوونځیو ۱۱۲۷۳۱ تنه
په سلو کې ۹-٦ اوله ثانوي ښوونځیو څخه ۲۹۹۳۰ تنه په سلو کې ۱-٦ و یستل شول چې ددغو
دواړو مجموعه ۱٤۲٦٦۱ تنوته رسیږي .

د دغو خارج شویو زده کوونکو د خارجیدو او ایستل کیدو غوره مسأ له اوستونزه داده چې
دغه ښوونه او روزنه چې دوی یې لاس ته راوړي ، ددوی داستخدام په برخه کې څه مرسته کولی
نه شي .

دهغې څیړنې پـه اساس چې پـه ۱۹۸۷- ۱۹۷۹م. کې داند ونیـزیا دبشري قوې دوزارت لـه
خوا په ٦۰۰ موسسو کې چې د ښوونځیو فارغانو ته یې خالي ځایونه لرل ، وشوه ، دامعلومه شوه
چې له عمومي ښوونځیو څخه فارغ شویو کسانو ته دمسلکي ښوونځیو د فارغانو په پرتله په دغو
موسسو کې زیات کمبود ځایونه موجود وو .

د عمومي ثانوي ښوونځیو په هره یوه سطحه کې دوه ډوله پروګرامونه وړاندې شوي دي.
لومړی پروګرام یې دټیټې سطحې له پاره دمسلکي محدودې ښوونې او روزنې پروګرام اودویم
یې دلوړې سطحې له پاره دمسلکي زده کړې مقدماتي پروګرام دی. دادواړه پروګرامونه د دې
له پاره دي چې زده کوونکي ته په کار کې تر شاملیدو دمخه څه اساسي مهارتونه وښيي. همدا راز
هغه په دې غرض طرحه شوي چې زده کوونکي خلاقه او عملي مهارتونه زده کړي او دړې ته
دا توان وښيي چې د نورې اضافي روزنې د تر لاسه کولو وروسته په تولیدکې ونډه واخلي . دغه
ډول مهارتونه چې شمیر یې په دواړو سطحو کې شپاړس ته رسیږي د هغې استخدام له پاره
د چانس پیداکولو په ارتباط تشخیص شوي چې په ټولنه کې جاري دي. ددې هیواد نور
پروګرامونه دآزاد انتخاب پروګرام دی چې دټیټې سطحې له پاره تیاکل شوي اودمسلکي تیوري
حمایه کوونکي پروګرام دی چې دلوړې سطحې لپاره وضعه شوي دي . دغه پروګرامونه لوړو
زده کړو ته دزده کړونکي دسنبالیدو په غرض منځ ته راغلي او پرته له دې چې دمضمونو بشپړه
برخه ګنډل کیږي ، نورمضامین هم تقویه کوي. هغه عناوین چې په ټولنه کې دجاري مسألو په باب
وي او له هغو مضمونو سره اړیکه ولري چې زده کوونکي یې لولي ، داولیت حق لري .

په عمومي ښوونه او روزنه کې دمسلکي مهارتونو دښوونې او روزنې پروګرام له دوو غوړو ستونزو سره مخامخ دی: دتکړه ښوونکو لږ والی او د ښوونې او روزنې داسانتیا نشتوالی. موجودې اسانتیاوې کافي نه دي او د دوی ډولونه او مشخصات داوسیو معیارونو له شرایطو سره سمون نه لري. د دې له پاره چې مسلکي مهارتونه په ډاډه توګه تدریس شي، نو داضروري ده چې په هره یوه عمومي ښوونځي کې یو ورکشاپ وي. دحل دهغو لارو له ډلې څخه چې داندونیزیا حکومت منلې، یوه داده چې د منځنیو او ثانوي ښوونځیو د عمومي مدیریت په چوکاټ کې دتجربوي مسلکي ښوونې او روزنې پروژه تأسیس شي. ار دهغې یو فعالیت دادی چې د مسلکي ښوونې او روزنې له پاره ښوونکي وروزي .

په جاپان کې دهغه هیواد دتعلیمي نصاب دشورا دسپارښتو په اساس چې د (لومړنیو، دټیټي او لوړې دورې ثانوي ښوونځیو دښوونې او روزنې دتعلیمي نصاب دمعیار اونور تجدید) تر نامه لاندې یوه راپور کې یې د۱۹۷٦ کال په دسمبر کې وړاندې کړی، دښوونې او روزنې، ساینس او کلتوری وزارت (ممبوشو) د۱۹۷۷ کال جولای کې د لومړنیو ټیټې دوری ثانوي ښوونځیو مضمونونه او د ۱۹۷۸ کال په اګست کې یې دلوړې دورې ثانوي ښوونځیو مضمونونه تجدید کړل .

په دغه تجدید کې داسې یوې تجربوي زده کړې باندې ټینګار شوی چې له کار سره اړیکه لري. په دې سبب په اصطلاح (دکار دتجربې دفعالیتونو) یوه نوې پالیسي دښوونځیو دښوونې او روزنې په ټولو سطحو کې غوره شوې ده. ددغسې تجربې په ارزښت باندې د ثانوي ښوونځي په لوړه سطحه کې تر زیاتې اندازې تأکید شوی. زده کړې نوې کړنلاره ۱۹۸۰ کال راهسې په لومړنیو ښوونځیو او د ۱۹۸۱ کال داپریل راهسې په کښته ثانوي ښوونځیو او د ۱۹۸۲ کال داپریل څخه دلوړو ثانوي ښوونځیو دلومړۍ درجې زده کوونکو له پاره عملي شوه .

ددې له پاره چې دکار تجربه په لوړو ثانوي ښوونځیو کې وهڅول شي، ملي او سیمه‌ییزو مقاماتو هڅه کړې چې په ښوونځي کې ابتکاري ذکاوت وهڅوي او د ځانګړو مقصدونو له پاره جوړ شویو ښوونځیو لـه پاره تخنیکي او مالي مرستې برابرې کړي.

ممبوشو د تجربوي ښوونځي جوړول په لوړو ثانوي ښوونځیو کې منظور کړی دی چې له ۱۹۷۹ کال راهیسې دهرې اداري د سپارښت له مخې ددوو کلو په موده کې یوه دوره زده‌م

کوونکی روزي . دغه را ز ممبوشو هرکال ورکشاپ دوله غونډی دتجربوی ښوونځی دمقصدو بیانولو له پاره جوړ وی چی په هغې کې ددغه ښوونځي په باب د معلومات وړاندي کولو په غرض د تجربوی ښوونځی ښوونکی برخه اخلی ، همداشان دښوونی اوروزنی داداری ځانګو مفتشین هم ورته را بلل کیږی. کله کله تجربوی ښوونځی په داوطلبانه توګه یوه غونډه جوړوی چی دهغې په ترڅ کی خپلی تجربی نورو ښوونکو ته بیانوی .

ممبوشو په عالی ثانوی ښوونځیو کی ددغه حالت ترڅنګ په لومړنیو او ټیټو ثانوی ښوونځیو کی هم دتجربوی ښوونځی دجوړیدو طرحه برابره کړی ده او دغه کار د۱۹۸۲ مالی کال څخه وروسته په پام کی نیول شوی دی.

دلوړو ثانوی ښوونځیو په تجربوی ښوونځیو کی دکار دتجربی سرته رسیدلی فعالیتونه له یوه ښوونځي څخه بل ته توپیر مومی ، دا ځکه چی هره ښوونځی دجلا شرایطو لرونکی وی. سره ددی هم کیدلی شی په عمومی ډول دمحتوا او میتود په لحاظ هغوی په لاندی پنځو ډولونو وویشو. ددغو ښوونځیو ریات شمیر یی دری یا څلور ډوله فعالیتونه سرته رسوی:

لومړی ډول؛ دمسلکی مضمونو تدریس کول: د لته دعمومی مضمون په ترڅ کی د تجربی او تمرین له لاری مسلکی مضمونونه زده کوونکو ته ښودل کیږی . دمثال په ډول دسبو اوریجو دکرنی اولوکولو په وخت کی دهغو زده کوونکو له پاره د کتنی او فعالیت برخه ورکول کیږی چی دکرنی مضمونو نه اولی. په دی ډول زده کوونکی ددغو نباتو دروزنی ، کرنی او تولید له چارو سره دبلدتیا په غرض عملی کارونه ترسره کوی او هم ددوی له پاره یوڅه تفریحی زمینه برابریږی. دغه رار فعالیتونه په اونی کی دیوه یا څو ساعتو په موده کی دښوونځی په پټیو(کرونده) اویا دښوونځي په لابراتوار کی صورت نیسی.

دویم ډول؛ دچاپیریال دپاکولو او ښکلا په فعالیتونو کی ونده اخستل : په دغه شان فعالیتونو کی دښوونځی دننه او دباندی محیط دپاکولو ، دونو او بوټو دروزنی او ګلانو دځارنی فعالیتونه راځی چی دښوونځی په تعلیمی نصاب کی ورته ځای ورکړل شوی دی. په دغسی هڅو کی زده کوونکی دکار کولو ډاډ پیدا کوی او دعامه خدمتونو له معنی او مفهوم سره بلد کیږي. دا شان فعالیتونه هره ورځ دنیم ساعت له پاره یا په اونی کی د دوو ساعتو له پاره او یا دا چی دهری

مياشتې په پای کې دیوې ورځې له پاره سرته رسیږي .

دریم ډول، تولیدي فعالیتونه: دغسې فعالیتونه دشولوپه پټیو، باغونو ، د چای په سنړ و کروندو، دښوونځي په ځنگلو نو کې ترسره کیږي، دمثال په ډول دښوونځي په ځنگلونو کې دچای در اغوندولو، دمېو او نارنجانو دشکولو او ټولولو ، دزیان رسوونکو بوټو دایستلو، دونو ځانگو داصلاح کولو، (شاخبري)اودتخم دکرلو فعالیتونه په دې لړ کې یادولی شو. ددغسې فعالیتونو وخت دتولید په شرایطو او ډول پورې اړه لري ، چې په یوه اونۍ یا دوو اونیو کې دیوه ساعت څخه پیولي او په کال کې تر څو ورځو پورې وخت نیسي.

څلورم ډول، دداوطلبانه خدمت فعالیتونه: په دغو فعالیتونو کې دعه لاندې هڅې راځي:

۱ـ (دعامه ښیگڼو دخونو) کننه او دسپین ږیرو، معیوبو او نورو خلکو څارنه او مراقبت کول.

۲ـ دعامه اسانتیا او هوسا ځایونو پاکول او ښکلي کول لکه د پارکونو ، لویو سالونو او دتوریستي ساحو ښکلي کول او سنبالول.

۳ـ دعامه ښیگڼو او نورو پروژو له پاره اعانه ټولول.

دغه شان فعالیتونه تل له ښوونځي څخه تر فارغیدو وروسته معمولاً په د له ئیزه توگه په داسې ورځو کې لکه دشنبې له غرمې وروسته ساعتونو ، یکشنبو او رخصتیو کې سرته رسیږي .

پنځم ډول، دداسې تجربو حاصلول چې دزده کوونکي په ځانگړي خوښه پورې اړه لري : په دې برخه کې درده کوونکي داستعداد او مهارت دپراختیا په غرض ، هریو زده کوونکي په خپل ذوق دیوه تولیدي یا ذوقي فعالیت دوراندي بیولو لپه کوي ، دمثال په ډول ټایپ کولو، نجاري او داسې نور زده کوي او په دې برخه کې د خپل ځان له پاره تجربه ترلاسه کوي. دغه راز فعالیتونه په اونۍ کې د یوه یا دوو ساعتو له پاره ترسره کیږي. په دغو برسیره ، هڅه شوې چې دټولو لړو ثانوي ښوونځیو په عمومي مضمونو کې دمسلکي او له کار سره دآشنا کولو دمضمون تدریس ته پراخه پاملرنه واوړي. دښووني اوروزنې، ساینس او کلتور په وزارت پورې مربوط اورگان، (دساینس ښووني اوروزنې او دمسلکي ښووني اوروزنې شورا) له ۱۹۸۱ کال راهیسې ددغسې امکان دپراختیا په څیر نه بوختله ده. ددغو پروگرام نو په تطبیق کې دغه لاندې ارتباطجوړلي شوي دي :

۱ـ دد کار تجربی ، له فعالیتونو په ارزښت باندی والدین او ټولنه خبرول؛

۲ـ ښوونکو جلب او دتدریس په مسلک کی ددوی دپاتی کیدلو هڅونه ؛

۳ـ که چیری زده کوونکی ددغو فعالیتونو په سرته رسولو کی خپل ځانونه آخته کړی، نو په داسی حالت کی دمخه دوی ته دمغو ګټه ښودل؛

٤ـ په تعلیمی نصاب کی دد کار تجربی ، فعالیتونه ځایول؛

٥ـ ددغو فعالیتونو له پاره آسانتیاوی او وسایل برابرول ؛

٦ـ دټولنی له نوو و ارر ګانو سره دهمکار ی زیاتول.

په فلیپین کی دټولی ثانوی دوری دعمومی ښوونی اوروزنی په ترڅ کی ټول زده کوونکی دی ته اړدی چی له لومړی ټولګی څخه ترڅلورم ټولګی پوری مسلکی مضمونونه ولولی . په څلورم کال کی یوشمیر انتخابی مضمونونه شته چی د هغو له لر څخه ځینی یی مسلکی مضمونونه دی. ددغه کار مقصد دادی چی حتی که یو زده کوونکی دښوونځی له هر ټولګی څخه خارج هم شی، بیا هم دی په دا توان لری چی ځانته کار پیدا کړی او خپل ژوند ور باندی وچلوی.

ددولت له نوی پالیسی سره سم دورکشاپونو او سیمینارونو له لاری تعلیمی نصاب نوی شوی دی د عه راز دپروګرام مواد دیوشمیر ماهرانو له خوا برابر شوی دی او هم د ښوونکو روزنه او بیا تربیه کول په پراخه اندازه ترلاس لاندی دی. په تیتو ښوونځیو کی دکار په ځای داساسی مهارتونو (لوستل، لیکل او حسابی مهارتونو) په وده زیات ټینګار شوی دی په داسی حال کی چی په ثانوی ښوونځیو کی له کار سره دبلدتیا په تعلیمی نصاب زور اچول کیږی. په دی سربیره دلومړنیو ښوونځیو په دوره کی یوکال زیاتوالی راغلی دی او دهغه مقصد دادی چی داووم ټولګی جوړیدل به د لومړنی ښوونی اوروزنی دعملی سطحی له جګید و سره مرسته وکړی. هیله کیږی چی نوی تعلیمی نصاب به په ۱۹۸۳ کال کی و ر اندی شی.

دکوریا په جمهوریت کی دمسلکی توب لور ته په عمومی ښوونځیو کی په ملی سویه پاملرنه اړول شوی ده، په تیره بیا له ۱۹۸۳ کال را هیسی په منځنیو ښوونځیو کی په مسلکی ښوونه او روزنه پوری مربوط مضمونونه دعمومی ښوونی اوروزنی دیوی برخی په توګه زیا ت شوی دی؛ مسلکی مضمونونه په عین حال کی اختیاری دی او زده کوو نکی کولی شی له د غو پنځو

مضمونونو (زراعت ، تخنیکی هنر ، تجارت ، کب نیول او کورنی اقتصاد) یوه یې انتخاب کړی. عملی هنر او کورنی هنر په نامه مضمونو نه له ۱۹۶۸ کال را هیسی علاوه شوی دی. د غه دوه مضمونونه حتمی دی او پاتې پنځه یې اختیاری بڼه لری.

دښوونې او روزنې وزارت په ۱۹۷۷ کال کی مهتمم او مرستیال مواد او لوازم دد ی له پاره زیات کړل چی په تیوری باندی ډېر زور اچول شوی او هم په هغو ستونزو و بسری ترلاسه شی چی په نیروخت کی موجودی وی لکه د عملی هنر دښوونکو او وسایلو نشتوالی او دتدریس دموادو کمښت مهتمم وسایل او موادد شپیته رول فلمونو اودچار ټونو او اساسی اسانتیاوو لکه دکار د میزونو او ماشینونو شپږ لسونه او ۲۵۰ د وله آلات شمیرل کیږی. ددغو وسایلو په کار اچول ددی سبب شول چی په ۱۹۷۸ کال کی په خوار لسو نمونوی ښوونځیو کی له هغو څخه ښې نتیجې لاس ته راشی. له ۱۹۷۹ کال څخه تر ۱۹۸۳ کال پوری په ټول هیوا دکی له دغسی موادو څخه په زیات شمیر ښوونځیو کی د ۲۰۰۰ منځنیو ښوونځیو په ګډون استفاده شوی ده.

په لوړو منځنیو ښوونځیو کی له ۱۹٤٥ کال یعنی دد غه هیواد له خپلوا کی را هیسی په مسلکی ښوونه اوروزنه لاس پوری شوی دی.

پخوانی مسلکی مضمونونه اختیاری وو او هغه د کرنی ، تخنیکی هنر ، تجارت ، کب نیولو او کورنی اقتصاد څخه عبارت وو. صنعتی هنر او اقتصاد جبری مضامین وو او په ۱۹۷۳ کال کی اضافه شول. په لوړ و عمومی ښوونځیو کی د مسلکی ښوونی اوروزنی وړاند ی کولو مقصد داستخدام له پاره اماده کیدل نه دی. بلکی هغه دعمومی ښوونی او روزنی د ښو په توګه ګڼل کیږی.

دښوونی اوروزنی وزارت تولنیزه او مسلکی « بورو » چی دمسلکی ښوونی او روزنی دچلولو مسؤ لیت په غاړه لری ، په مسلکی ښوونی اوروزنی پو ری مربو ط اداری کارونه وړاندی بیایی دمسلکی ښوونی اوروزنی شورا دمسلکی ښوونی اوروزنی دپالیسی مواد برابر دی ؛ دتعلیمی نصاب په ارتباط دمسلکی ښوونی اوروزنی اساسی کرښی ټاکی او دهغوی دتطبیق او ترسره کیدلو مربوطی سلا مشوری وړ اندی کوی .

دگوریا په جمهوریت کی عمومی ستونزی او پرابلمونه دادی :

الف) له کار سره دآشنایی او بلد تیا دښوونی اوروزنی له پاره دپانگی اچونی د محدودوالی په سبب آسانتیاوی ډیری کمی دی .

ب) هغه زده کوونکی چی مسلکی مضمونونه تعقیبوی ، دوی تولنیز موقف لرونکی نه دی

دښوونی اوروزنی نوی موجودی ستونزی په لاندی ډول دی :

۱ـ دلوړو ښوونځیو نژدی په سلو کی ۳۵ فارغان نه شی کولی لوړو تعلیمی موسسو ته لاړ شی. دد عو پاتی شویو کسانو له پاره د مسلکی زده کړی اړتیا موجوده ده .

۲ـ په زیات شمیر لوړو عمومی ښوونځیو کی پوره آسانتیاوی او دښوونکو کافی شمیر نشته .

۳ـ دیوشان کیدونکی دا سی یوه پالیسی په پام کی ده چی ټولی لوړی ښوونځی تر ټاکلو معیارونو لاندی راوستل شی . دلوړو ښوونځیو موجوده پالیسی دا گرانه کوی چی په دغو ښوونځیو کی دجاری مسلکی مضمونونو له لاری ښه کارگران وروزل شی .

د دغو پورتینو ستونزو دحل له پاره دښوونی اوروزنی دوزارت په چوکاټ کی دمسلکی ښوونی او روزنی شوراکله کله غونډی کوی او ددغوستونزو دلیری کولو لاری چاری بیانوی. احتمال لری . چی له ۱۹۸۵ کال وروسته د منځنیو ښوونځیو مسلکی مضمونونه (چی په اوسنی حال کی یی شمیر اوو مضمونو ته رسیږی) دیوه مضمون په توگه سره یوځای شی.

په سریلانکاکی د ښوونی اوروزنی پالیسی د ۱۹۷۱ـ۷۲ او ۱۹۷۸ کلونو په اصلاحاتو پوری مربوطه ده. ددغو اصلاحاتو په ترڅ کی دښوونځی په تعلیمی نصاب کی چی هدف یی په عمومی ښوونه او روزنه کی دمسلکی تجربو زیاتول دی دیادونی وړ بدلون راغلی دی.

د ۱۹۷۱ـ۷۲ کال د اصلاحاتو غوره بڼه په لومړنیو ثانوی ښوونځیو کی د قبلی مسلکی مضمونو شاملول دی . په دغو ښوونځیو کی هریوزده کوونکی هیله من دی چی دوه قبلی مسلکی مضمونونه انتخاب کړی . دغه مضمونونه دښوونځی له آسانتیاوو او منابعو سره سم دهر ښوونځی دخصوصیاتو په اساس ټاکل کیږی. دغه کار دښوونځی چاپیریال ته یوازی زده کوونکی دکار له نړی سره آشنا کوی. بلکی زیات شمیر زده کوونکو ته داسی گټوری تجربی وړ زده کوی چی دوی داجباری زده کړی تر بشپړیدو وروسته وکولی شی ځانته کار پیداکړی . دعمومی ښوونی

اوروزنی دملی شهادتنامی ، اخستل ددغسی زده کوونکو له پاره نهایی ارمونه ده او دغه شهادتنامه دا دښوونی اوروزنی دمعمولی او ټیټی سطحی دمخکښی شهادتنامی، په ځای ورکول کیږی. دغو ښوونځو له پاره چی دمسلکی مضمونونو تدریس کوی، ضروری رهنمودونه ، وسایل او مواد چمتو کیږی.

د ۱۹۷۸ کال له اصلاحاتو سره سم د عمومی ښوونی اوروزنی دملی شهادتنامی په ځای بیا پخوانی شهادتنامه(دعمومی ښوونی اوروزنی شهادتنامه) را منځ ته شوه چی دهغی داخستلو له پاره یوشمیر مسلکی مضمونونه لوستل کیږی. په سریلانکا کی دغه مضمونونه دلومړنی ثانوی دوری په ترڅ کی وړاندی ځی او زده کوونکی دکار سره بلد کوی او دکار ارزښت ورته ښیی .

ددی له پاره چی زده کوونکی ساده مهارتونه ترلاسه کړی، نو د کرنی ، لاسی صنایعو او فلز کاری کی بیلابیل مضمونونه تعقیبوی. زده کوونکی دی ته هڅول کیږی چی دساینس، ریاضیاتو او ټولنیزو علومو په رڼا کی خپل مسلکی مضمونونه ولولی. او دتجسس حس دمسایلو دحل په منظور پیاوړی کړی. تخنیکی مضمونونه هغه خلا ډکوی چی دښوونځی او ټولنی په منځ کی پیدا کیږی ، په دی توګه دهغو مسایلو دحل پوهه لاس ته راځی چی دمسلک او خلکو په باب موجود دی. دا هیله شته چی په مسلکی لحاظ د زده کوونکو زورل به ټولنه بدایه کړی. دمسلکی مضمونو په لړ کی تر ټولو غوره مضمون زراعت دی .

په سریلانکا کی اوسنی ملی تعلیمی نصاب دهغه هیواد په ټولو عمومی ثانوی ښوونځیو کی تر اجرا لاندی دی او دیارلس مسلکی مضمونونه پکی شامل دی . هره ښوونځی دخپلو آسانتیاوو او منابعو په اساس له هغو څخه یوشمیر انتخابوی هریو زده کوونکی مجبور دی چی له هغو څخه یو مضمون دخپل فراغت په منظور وټاکی. په ساینس، ریاضیاتو او ټولنیزو پوهنو کی دزده کوونکی دامادګی دلار ښوونی له پاره دا فرصت شته چی په بیلا بیلو ساحو کی دزده کوونکو مهارت او تمایلات معلوم شی. مسلکی مضمونونه زده کوونکو ته دا موقع ورکوی چی بیلا بیل مشاغل زده کړی او ټاکلی مهارت ترلاسه کړی، خو دتخصصی مهارتونو زده کول ضروری نه دی .

ددغو پروګرامونو په سرته رسولو کی دا لاندی ستونزی تشخیص شوی دی :

۱- دتدریس په برخه کی هغه نیمګړتیاوی چی دمسلکی مضمونو دښودلو له پاره ضروری دی؛

۲ـ دښوونکو دعلاقې لږوالی چې دکار سره دآشنایی فعالیتونه ورا ندی بوری ؛

۳ـ دکافي وسایلو او ورکشاپونو نشتوالـی ؛

٤ـ دضروری آسانتیاوو او موادو دچمتوکولو له پاره دبو دیجی نشتوالی؛

٥ـ دځینو ښوونځیو دمدیرا نو منفی تمایلات دمسلکی زده کړی په برخه کی ؛

٦ـ دساینس دمضمونونو په برخه کی د ښوونی او روزنی په پروگرام مرور کو ل چی دمسلکی مضمونونو له پاره ضروری شمیرل کیږی .

دسریلانکا حکومت یونسکو او (یو. ان. دی. پی) ته دداسی یوه پیشنهاد په برابرولو لگیادی چی په سریلانکا کی د عمومی ښوونی اورو نی د مسلکی توب پروژه تحویل کړی حکومت له یونسکو څخه غواړی چی له پروژی سره مالی او تخنیکی مرستی و کړی دپروژی مقصد هادی چی دښوونی اوروز نی و زارت دیونسکوپه مرسته په ټولو ههو ښوونځیو کی نوی پروگرام او تعلمی نصاب پکار واچوی چی له شپږم څخه ترا تم ټولگی پوری مسلکی مضمونو نه اولی دد غه منظور لـه پاره ٥٠٠ تجربـوی ښوونځی ټاکلی شوی دی او په نومړو ټو لگیو برسیره دلسم څخه تر یولسم ټولگی پوری هم دلته دتخنیکی مضمونو په باب نوی تعلیمی نصاب په پام کی دی . کله چی د تجربوی ښوونځیو نتایج ترلاسه شی ، نوله هغی وروسته دښوو نی اوروزنی وزارت دیوه ریفورم په ترڅ کی هغه په ټولو ښوونځیوکی په کارواچوی ، په دی سبب دد غی پروژی په برخه کی په پانگه اچونه باندی درور اچولوارتیا موجود ده .

مجلهٔ گلستان اوزبیکستان
ش ۸۰، سال ۱۹۸۳

نویسنده: م.م. محمد عظیموف
گزارنده: ح. یارقین

انفجارات خورشید و اثرات آن بر زمین

کیهان دنیایی از اسرار ورازها را درخود نهفته دارد. نیاکان ما از همان زمانه های خیلی باستان درحل و کشف این رازها ورسیدن به ژرفای حقیقت شان، کار وتلاش نموده اند و به مطالعه وشناخت همه جانبهٔ خورشید، زمین، ماه، سیاره‌ها وهمچنان شناخت رازهای میلیارد ها ستارهٔ کیهان پرداخته اند. ازپدر ریاضی و دانشمند سترگ آسیای میانه «الخوارزمی» گرفته تاده ها دانشمند واندیشه ور بزرگ دیگر همچون ابن سینا وبیرونی به شناخت ونمایش چگونه‌گی کیهان دست یازیده اند. راه دشوار رگذار پژوهشهای علمی آن از مردان دانش را دانشی مردان دیگری چون الغ بیگ میرزا وشاگردش علی قوشچی درنوردیده، با کار وپژوهشهای علمی خود در دانش ستاره شناسی، نام خود را در این زمینهٔ دانش جاودانه ساختند.

باید گفت که رازهای کیهان نیز همچون گسترده‌گی وبزرگی خودش، زیاد و بیپایان است، حتی خورشید خودمان را، که همه روزه میبینیم و ازپرتو وانرژی زنده‌گی بخش آن بهره مند میگردیم، آنگونه که بایسته است تا اکنون به درستی وهمه جانبه نشناخته، به همه رازها وویژه‌گیهای فزیکی، شیمیایی وغیرهٔ آن پی نبرده‌ایم. مادراین مقاله فقط یکی ازپدیده‌های جالب خورشید، یعنی داغهای آن را، که ناشی از فعالیت شدید و انفجارات سطح آن است، مورد مطالعه

وبررسی قرار داده همچنان از نتایج پژوهشهای دانشمندان در مورد اثرات گوناگون آن برزمین وموجودات آن یادآور میشویم.

چنانکه معلوم است خورشید یکی از ستاره‌گان بیشمار کیهان بوده ازنگاه بزرگی وگرمای خود یک ستارهٔ متوسط به شمار می آید. نظر به‌این که زمین نسبت به سیاره های دیگر (به استثنای سیاره‌های عطارد وزهره- گزارنده) نزدیکتر به خورشید است، ازآن سبب خورشید از زمین تحت زاویهٔ بزرگتر (۳۲ دقیقه) دیده میشود وبازچنانکه روشن است فاصله بین خورشید وزمین تقریباً یکصدو پنجاه میلیون کیلومتر است. این فاصله رانور در مدت تقریباً ٥ر٨ دقیقه پیموده از خورشید به زمین میرسد. برای رسیدن نور ستاره‌گان دور دیگر به زمین سالها لازم است. اگر درنظر بگیریم که سرعت نور ۳۰۰۰۰۰ کیلومتر در یک ثانیه است، آنگاه میتوان فاصله های بزرگ میان زمین وستاره‌های دور کیهان رابه خوبی تصور کرد.

قطر خورشید یک میلیون و چهارصد هزار کیلومتر بوده که ازقطر کرهٔ زمین به اندازهٔ ۱۱۰ برابر بزرگ است. به سخن دیگر، خورشید درحجم خودبه تعداد یک میلیون وسه صد وسی عدد کره رابه بزرگی کرهٔ زمین جای داده میتواند. درجهٔ گرمای سطح خورشید درحدود ٦۰۰۰ درجهٔ سانتیگرید بود.، گرمای مرکزآن به ۱٦ میلیون‌درجهٔ سانتیگرید میرسد. توان گرمایی راکه خورشید دریک ثانیه تولید میکند، برابر بامقدار انرژی ۱۲۰۰۰ تریلیون زغال سنگ است. باید گفت که از این همه انرژیی که کرهٔ آتشین خورشید تولید میکند، همهٔ آن به زمین نرسیده بل یک بخش خیلی کم وناچیزآن، یعنی یک بردومیلیاردم حصهٔ آن به سطح زمین میرسد.

اگرچه خورشیددر آسمان ظاهراً ساکن وبدون تغییربه نظر می آید؛ ولی درحقیقت امراز شمار ستاره‌گانی است که بزرگترین جریانات ودگرگونیهای فزیکی وشیمیایی را ازسرخود میگذراند. این مسأله از دیرزمانی برای دانشمندان فزیک آشکار بود.

یکی ازجریانات مهم وبزرگ خورشید لکه (داغ) های سطح خورشید است. این پدیدهٔ سطح خورشید برای نخستین باربه وسیلهٔ دانشمند عالیقدرایتالیایی گالیله (١٥٦٤ -١٦٤٢م.) به یاریٔ تلسکوب ساده‌یی که خودش ساخته بود، کشف ونشان داده شد. بزرگی‌سطح داغهای سیاه خورشید ازچند کیلومتر مربع تاچند صد هزار کیلومتر مربع میرسد. این داغهـا ازمسایل مهم

سطح خورشید به شمار میروند. لکهٔ سطح خورشید، که به سال ۱۸۵۸ م. دیده شد، به بزرگی نزده چند قطر زمین بود. قطر لکهٔ مذکور به ۲۳۰ هزار کیلو متر رسید. هرگا قطر لکه های سطح خورشید بیشتر از ۴۰ هزار کیلومتر شود، درآن صورت آن رابدون آلات ویژه، با چشم غیرمسلح میتوان دید. لکه های خورشید دایمی نبوده، بل به رجود آمده مدتی پستر پارچه شده از بین میروند. عمرآنها از چند ساعت تاچند ماه میباشد. نظر به اینکه درجهٔ گرما ی لکه های سطح خورشید از درجهٔ گرمای فوتوسفیری که آ نهارا پوشانده به اندازهٔ ۱۵۰۰ درجه پایین است، لذا در قرص خورشید، آنها سیاه دیده میشوند.

درقسمت لکه های خورشید میدانهای بزرگ مقنا طیسی (دربرخی حالات ۴۵۰۰ اورستد) به وجودمی آید که درآن جریانات پیچیده دینا میکی گازات روی میدهد. دلچسپ این که، در اتموسفیر خورشید فعال ونیرومند (انمحارات، تشعشعات آتشین وغیره) روی میدهد. این گونه رخداد ها بالکه های خورشید وابسته گی دارند. به سخن دیگر، حوادث فعال یادشده اساساً درآن بخشها ی خورشید، که لکه ها پدید می آیند، دیده میشوند. ازاین سبب کم یازیاد بودن عدهٔ انفجارات، فورانهای آتشین نوری ودیگر حوادثی که برای پژوهش وشناخت فعالیت خورشید مورد استفادهٔ دانشمندان وپژوهشگران قرار میگیرند، درعین زمان ازروی مطالعهٔ شمار داغهای سطح خورشید فهمیده میشود. بنابراین، فعالیت خورشید نیز باکم یازیاد بودن روشیهای بر رگ تعداد داغها ی خورشید مشخص میگردند.

شمارلکه های سطح خورشید به گونهٔ دورانی (پیریودیک) در تغییر است. این پدیده را برای نخستین بار ستاره شناس (در اصل دواساز) آماتور آلمانی «گ. شوبیز ابایک» در نتیجهٔ مشاهدات نجومی خود پیدا کرد. نظربه مطالعات ودریافت دانشمند مذکور، مدت دور تعداد لکه ها ی خورشید ده‌سال بوده است؛ اما دریافت ومحاسبهٔ مدت دور (پیریود) ودقیق فعالیتهای خورشید، نصیب ستاره شناس استرالیایی «رودلف والیف» گردید. او دردرازای چند ین سال، مشاهدات خود را ثبت نموده زمان دور تعداد لکه های خورشید رابه طور میانگین ۱۱/۱ سال به دست آورد. آخرین فعالیت اعظمی خورشید به سال ۱۹۶۹ م. و فعالیت اصغری آن به‌سال ۱۹۷۵ م. نشان داده‌شد. پس از آن فعالیت اعظمی نهایی خورشید دراواخر سال ۱۹۷۹ م. واوایل سال ۱۹۸۰ م

مصادف گردید. درهمان روزها، شمارلکه ها ی سطح خورشید به ۱٦ عدد (درماه اگست) رسیده بود.

هر گاه دورهٔ فعالیت خورشید در بسیاری از حوادث زمین اثر خود را دقیقاً میگذاشت در آن حال بدون تردید پدیدهٔ مذکور برای دانشمندان و پژوهشگرانی که با ویژه‌گیهای ساختمان و رویداد های فزیکی خورشید سروکار داشتند، یاری زیاد میرسانند؛ اما فعالیتهای پیریودیک خورشید در بخشهای اتموسفیر و بیوسفیر یک سلسلهٔ اثراتی را ازخود به جا میگذارد که آنها نزد دانشمندان از اعتبار و اهمیت زیادی بر خوردارند.

از یک نگاه اگر تأثیرات فعالیتهای خورشید روی کرویات بیولوژیک غیر طبیعی پنداشته شود، ولی وجود اینگونه تأثیرات از مدت تقریباً ۳۰ سال پیش آشکار شده‌بود. سی سال پیش ازامروز در خاور دور افزایش بیماری «انسیافلیت» مشاهده‌شد. واژهٔ «انسیافلیت» دراصطلاح طبی معنی شمال رسیده‌گی یا سرما خورده گی مغز را میرساند. در اصل به بسیاری از بیماریهای مغزی همین نام یا اصطلاح به‌کار برده میشود. شگفتی آور است که در همان دوران فعالیت خورشید در بیشترینه بخشهای سیارهٔ ما پیدایی واوج این بیماری به طور دقیق در هر ۱۰ ـ ۱۱سال تکرار میگردد. همچنان افزایش این بیماری در بخشهای اروپایی اتحاد شوروی چون اومسک وپس از سپری شدن ده سال در کشور هایی چون هندوستان، کانادا و ما لایا به مشاهده رسید.

از این که برای دریافت پیریود شیوع بیماری «انسیافلیت»همه‌تلاشها وپژوهشهانتایج متقن و لازم به دست نمیدهد، از این رو دسته‌یی از دانشمندان در این خصوص کتاب «آ.ل. چیجیوسکین» را به نام «فعالیت پیریود یک خورشید و هلاکتهای اپیدمی» ،که‌به‌سال ۱۹۳۰ م. انتشار یافته بود، مورد توجه قرار دادند.

فعالیتهای سالهای اخیر خورشید و شیوع تکراری بیماری «انسیافلیت» در دوام هر ده سال در خاور دور باعث شگفتی اپیدمی‌لوگها گردید. پژوهشها و مطالعات دانشمندان در این زمینه یک مسألهٔ غیر قابل باور را آشکار ساخت، به این معنی که سبب اصلی اپیدمی «انسیافلیت» فعالیت خورشید دانسته شد. همچنان مطالعات و پژوهشهای دانشمندان اتحاد شوروی «بیـ وینا گرادوف»، «ن. کلایوخوف» و «ك. داراوویو» نشان داد که افزایش و کاهش و پخش

برخی بیماریهای واگیر و نیز شمار حیوانانی مانند موشها با افزایش و کاهش فعالیت خورشید انطباق داشته است. دانشمند اتحاد شوروی «ا. چیجیوسکی» شیوع بیماریهای واگیری چون وبا، تیفوس و دیفتری را مورد مطالعه و توجه قرار داده رابطهٔ زمان شیوع و افزایش انتشار را با فعالیت خورشید پیدا کرد. «ر. باگاچیوا» و «و. بایگا» در چند دههٔ اخیر دینامیزم بیماریهای «پولیومیلیت» را در جمهوری اوزبیکستان شوروی و ریگا مورد مطالعه و پژوهش قرار داده اوج و افزایش این بیماری را در رابطه با فعالیتهای خورشید پیدا کردند. به همین گونه، دانشمندان حوادث فعال خورشید و به ویژه رابطهٔ فورانها آتشین نوری در خورشید را با بیماریهای شریانهای قلب، مورد تحقیق و مطالعه قرار دادند. دانشمندان اتحاد شوروی «و دیساتیکف»، «ب. ریوبکین» و «ک. ناویکف» در شهرهای لینگراد، تومسک، سیورد لاوسکت و اوانا ـ فرانکوسکت در درازای چند ده سال رابطهٔ فعالیت خورشید را با بیماریهای شریانهای قلب جستجو و تحقیق نموده به نتایج لازم دست یافتند. از نتایج پژوهشها و مطالعات سالهای اخیر تأثیر دگرگونیهای فعالیت خورشید روی دستگاه دوران خون و برخی بیماریهای روانی آشکار گردیده است. همچنان مطالعات آزمایش کننده گان و دانشمندان نشان داد، هنگامی که فعالیت خورشید به حد اعظمی خود میرسد. کرویات سپید خون از حد معیار خود در خون کاهش میبابند.

دانشمندان چگونه‌گی تأثیر فعالیت خورشید را روی اعصاب و روان انسان نیز مورد مطالعه و پژوهش قرار داده اند. در این مورد آزمایشها و مطالعات دانشمند جاپانی «شیره‌مسه‌مورا» سزاوار دقت و توجه است. این دانشمند در جریان مطالعات خود به کشف راز شگفتی انگیز رابطهٔ فعالیتهای خورشید و حوادث ترافیکی دست یافت. جداول ترتیب شده به وسیلهٔ دانشمند مذکور از فعالیتهای خورشید و نیز شماری از حوادث گوناگون ترافیکی نشان داد که

در هنگام آغاز فعالیت شدید خورشید و به ویژه رسیدن آن به حد اعظمی خود ، شمار حوادث و تصادمات ترافیکی نیز ازدیاد یافته است .

حال پرسش این است که فعالیتهای سطح خورشید از فاصلهٔ دور (۱۵۰ میلیون کیلو متر) چگونه و به یاری کدام چیز ها روی ارگانیزم بدن تأثیر وارد میکند .

آشکار است که پیدایی این گونه پرسشها در این مورد کاملاً طبیعی است . گپ در این است که نیروی حاصله از انفجارات خورشید که در بحش لکه های آن به دست می آید ، برابر با نیروی انفجار هزاران بمب هایدروجن است . در هنگام این گونه انفجارات ، میلیونها تن از ذرات کتلهٔ کرهٔ آتشین خورشید در فضای خالی میان ستاره گان کیهان باسرعت سرسام آور ۵۰۰-۱۰۰۰ $\frac{km}{sec}$ پرتاب میگردد . اساساً این جریان متشکل از کارپوسکولیر (پروتونها ، ایونها ، الیکترونها و اشعهٔ رادیو اکتیف) به نام « توفان خورشید » یاد شده ، در بسیاری حالات حتی زمین را نیز در بر میگیرد . آن گونه که معلوم شده این گونه جریان شدید و نیرومند میدانهای مقناطیسی زمین را زیر تأثیر خود قرار داده « توفان مقناطیسی » را به وجود می آورد . باید گفت که « توفان مقناطیسی » نیز به نوبهٔ خود روی برخی از ساختمانهای کوچک بیولوژیک دستگاه دوران خون و مغز سر انسان ، که به فعالیتهای نورمال آنها را تأمین میکنند ، تأثیر منفی وارد مینماید .

دورانی بودن فعالیت خورشید در حوادث جیوفزیک باز هم نمایانتر و برجسته تر دیده میشود . دانشمند اتحاد شوروی « ی. ماکسموف » و شاگردانش ، وابسته گی درجهٔ انجماد اوقیانوسهای اتلانتیک شمالی وارکتیکا ، تغییرات سطح اوقیانوسها و همچنان رژیم گرمای خلیجهای تاریکی و باریانس را با فعالیتهای خورشید در یافتند . به همین ترتیب ، بر پایهٔ نتایج به دست آمده از تحلیل مشاهدات و مطالعات دانشمند مزبور آشکار گردید که حرکت قطبی کرهٔ زمین نیز با سیکل ۱۱ سال تکرار میگردد .

حوادث فعال خورشید ، به ویژه در قشر های بالایی اتموسفیر خوب «باز تاب- صدا» مید هد.

به خصوص در نتیجهٔ تابش خورشید درجهٔ یونیزه شدن طبقهٔ یونیسفیر زمین شدیداً افزایش مییابد وبار به نوبهٔ خود هدایت برقی و نیز قابلیت گشتاندن پرتوهای الکترو مقناطیسی را در اتموسفیر زمین تغییر میدهد. گاهی « توفان خورشید » درجهٔ جذب امواج طول موج کوتاه را، که از یونیسفیر میگذرند ، آنقدر زیاد میسازد که در اثر آن درجریان پخش امواج کوتاه رادیویی چند دقیقه گسسته گی به وجود می‌آید .

بنا بر اظهار نظر شماری از دانشمندان ،شدت تکانهای زلزله های زمین با فعالیت اعظمی خورشید و نیز لرزه های خفیف و ضعیف آن بیشتر با دوران فعالیت اصغری خورشید برابر می آید. زلزله های هلاکتبار و فوران آتش فشانهای شدید نیز ، اکثر چنانکه دیده میشده‌است. در سالهای فعالیت شدید خورشید روی داده است .

همچنان نزد دانشمندان شماری از حقایق و دلایل مهم وجود دارد که بر پایهٔ آنها دوران تغییرات و دگرگونیهای اقلیم (آب وهوا) و به ویژه دوران خشکسالیها را میتوان محصول و یا تأثیر فعالیت شدید خورشید دانست؛ اما این هم شایسته یادکرد است که دلایلی که بر پایهٔ آنها فعالیتهای شدید خورشید در پدید آمدن این گونه حوادث و تغییرات عامل اصلی و قاطع شمرده شود ، تا اکنون چندان کافی و قناعت بخش نمیباشند. آشکار است که این مسأله بازهم مطالعات و پژوهشهای گسترده، مداوم و زیادی را از سوی دانشمندان و متخصصان مربوط تقاضا میکند. بدون شک ادامهٔ مطالعات وپژوهشهای دانشمندان در این زمینه حقایق و راز های تازه و نوینی را از کیهان و به ویژه خورشید آشکار ساخته نتایج علمی به دست آمده از آن مورد بهره گیری دانشمندان به سود بشریت قرار خواهد گرفت .

عین الدین نصر

نگاهی بر جمع دستوری در زبان دری فارسی

آغاز سخن:

برای این که نامواژهٔ «جمع» از نگاه زبانی و دستور زبان با نامواژهٔ جمع در ریاضی متداخل نیفتد، نامواژهٔ «جمع دستوری» را به کار برده‌ام *. تنها واژه هایی که در زبان دری در ساخت جمع آشکار میشوند نامها، جانشینها و کنشواژه (فعل)ها اند. معمولاً، نام در فارسی دری دو ساخت دارد: مفرد و جمع. طوری که گفتیم جمع در این زبان، مفهوم بیش از یک را در خود دارد. با این هم اسمهای خاص (نامهای ویژه) ساخت جمع را در این زبان ندارند تاآنکه جای اسمهای عام (نامهای همه گان) را به خود نگیرند، مانند:

سناییها، مولویها، فردوسیها ....

بر افزود به این، در فارسی دری نامهایی هست که از نگاه معنایی جمع مینمایند و از نگاه ساختاری مفرد اند. به سخن دیگر و به گونهٔ همه گانی این نامها پسوند جمع را در خود ندارند. اینها نامگله ها اند، مانند: قافله، کاروان، رمه، پاده، گله، توده، حره، خیل، مردم، ملت....

---

* اما اگر برای دوری از فراز هم آیی (تداخل) نامواژه‌ها، واژهٔ «فرازش» را برای جمع در ریاضی و «چندینه» را برای جمع در دستور به کار بریم، بهتر مینماید. چون در فارسی دری بیش از یک را جمع میگویند و این میتواند تا به بینهایه را در برگیرد. پس گفته میتوانیم که واژه پیشنهاد شده، نامواژه بهتری برای این آرمان خواهد بود.

در این گونه نامها مطابقت کاربرد رسا ندارد. باوجود این، هنگامی که نامگله ها به آدم را جمع شوند و یا چندین نا مگله در پیش روی باشد، پسوند جمع را در خود میپذیرند؛ همچون: مردمان، آدمان، تودهها (۱). نویسنده این رخداده را در بخش همپایی دستوری (مطابقت) به گونهٔ فراختری نشان خواهد داد.

جمع باسرشته:

به صورت عموم، جمع سازی درزبان فارسی دری باسر رشته است. در این زبان تنها دو واژک جمع هست، یعنی {ـ آن} و {ـ ها}. هرنامی که یکی ازاین واژکها رادرپسین آواز خود پیوست نماید، نام جمع به شمار میرود.

بد بختانه، درگزارش جمع دستوری در زبان فارسی دری در بین دستور نویسان ما یک بیسرشتهگی نابخشودنی هستی دارد. اینها اصل دانشیوپهلوی واقعیت تاریخیآن رادرپیش دیده نمیگیرند. پس نگارنده این پدیده را به رنگ دانشی وبه ویژه بربنیاد رهنمودهای واجشناسی مورد گفتگو قرار میدهد.

روند ساختن جمع درزبان فارسی دری به رنگ زیرین نوشته می آید:

الف) هنگامی تنه یی به همخوان فرجام میپذیرد، به گونهٔهمه گانی پسوند {ـآن} رابه آن میافزاییم. دراینجا برخی ازنمونه ها اینها اند: / مرد ـ مردان /، / درخت ـ درختان /، / چشم ـ چشمان /، / زن ـ زنان /، / رفیق ـ رفیقان /، / گوسپند ـ گوسپندان /، / خر ـ خران /، / اسپ ـ اسپان / ودیگران. برخی ازدستور نویسان شوقی وآرزومند وگروهی ازسنتیها میگویند واژک جمع{ـ آن}، درادبیات درانجام نامهای جاندار می آید. (۲) در گوهرخود، این سخن درست نمیباشد؛ مانمونههای بسیاری داریمکه در آنهانامهایبیجانبا{ـ آن} درادبیات جمع بستهمیشوند؛ مانند این بیت از سعدی: (۳)

برگ درختان سبز درنظر هوشیار — هر ورقش دفتریست معرفت کردگار

یااین سخن از فروغ فرخزاد: (٤)

بنشسته خانهٔ تو چوگوری
درابری ار غبار درختان

تاجی به سر نهاده چودیرو ز

از تارهای نقرهٔ باران

واژک جمع {-آن} چار واژ گگونه دارد: {-گان}، {-یان}، {-وان} و {-آن} برخی اردستور نویسان میگویند که پسوند {-گان} پس ار تنه هایی که با واکهٔ{ه} (در نوشتار های مختفی) حاتمه میبابند، می‌آید؛ چنانکه در /بنده-بنده‌گان/، /زنده-زنده‌گان/، /نویسنده-نویسنده‌گان/، / دوشیزه - دوشیزه گان/ و دیگران میبینیم. (۵) این گونه گفته به راستی روا نمیبا شد؛ زیرا نامهای دیگری داریم که این پسوند را در خود نمیگیرند، باوجودی که با« های مختفی»، یعنی واکهٔ {ه} انجام میبابند و پسوند {-ها} با آنها می آید، مانند: / نامه-نامه ها/، /شاخه-شاخه‌ها/، / ساقه- ساقه ها/ وعیره، نویسنده میاندیشد که دوگونه تفسیر دراین مورد بوده میتواند:

نخست، دراینجا عامل تاریخی نقش پایه‌یی رامیبازد. درفرس باستان پسوند [- kφ] بوده است که درساختن نام ازریشهٔ کنشواژه یانام دیگر به کاربرده میشده‌است. اگر نام اصلی به واکهٔ {φ} انجام مییافته است، پسوند به شکل/φ k φ -/ دیده‌میشده‌است. واژه‌های / bφndφkφ / « بنده » / huškφ /« خشک» و/ mφrkφ/ (دراوستایی) « مرگ» را میتوان به گونهٔ نمونه به شمار آورد. (٦)

در درازای روزگاران {φ-} که نامؤکد بوده است از{ φkφ -} افتیده به{φk -} تغییر چهره داده است و سپس به {φg -} و{φ -} آشکار شده است؛ چنانکه در واژه های « بنده»، «نامه»، « زنده»، « مایه»، « پویه»، « تشنه»، «جامه» که درزبان پهلوی یافارسی میانه « بندک»، « نامک»، « زندک»، «مایک»، « پویک»، «تشـنک» و« جامک» بوده اند وبسیاری از واژه‌های دیگر که در فارسی دری امروزی به { φ } حتم میشوند، میبینیم. (۷) درنتیجه ما این رهنمود را داریم :

$$[g] \longrightarrow \emptyset / \#$$

دراثر فرگشتی(تحولـی) که در روزگاران پیشین درزبان جای گـرفته است این { k - } پارسیک ازتنه افتیده است؛ امادرهنگام جمع بستن واژه‌های جاندار دوباره به جای خود می‌آید و روند واکگیری میان واکه یی رابه خود میپذیرد ؛ زیرا درزبان دری فارسی واج بیواک اگر

در بین دو واج واکدار بیاید باواک میشود.(گزینش گاه راستین تبدیل/ kφ (φ) -/ به/ φg -/ ر{ φ -} به رنگ دقیق امکان ندارد ؛ زیرا خط پهلوی تنها تلفظ واژه ها رادر آغازهای دورهٔ اشکانی وشاید دورهٔ سلوکی برای مانشان میدهد، اماپس ازاین، رده نویسی پهلوی پویایی خود را ازدست داده دیگرگونیهای آوازی سده های پسین درآن بازتاب نیافته است . بااینهم ازروی هستی برخی از واژه‌گان ونامهای پهلوی درزبانهای دیگر وبه ویژه ارمنی ، سریانی ویونانی میتران دریچه یی ازامید راکشود . به روی گفتهٔ هوبشمان نام آذربایجان که دراصل Aturpφtφkan بوده درنوشته های سریانی وبیزانسی سدهٔ‌پنجم‌مسیحی با{- g -} آمده‌است . ازاینجا میتوان گمان برد که درزمان قباد پدر انوشیروان یاپیش ازآن {- k -} درمیان دوواکه به آوای {- g -} تعبیر چهره داده است. (۸) باوجود این ، به این حقیقت برخی از دانشمندان زبانشناس مابه خصوص استاد الهام باور ندارند ۰ (۹) اما این باباوری ایشان را اسناد تلویحی نمیپذیرد . بنا براین، مارهمودهایی رابه این ترتیب داریم :

$$\begin{bmatrix} K \\ +\text{cons} \\ -\text{son} \\ -\text{cor} \\ -\text{cont} \\ +\text{bk} \\ +\text{hi} \end{bmatrix} \longrightarrow \emptyset \,/\, \underline{\quad}\ \#$$

(۱)

$$\emptyset \longrightarrow \begin{bmatrix} K \\ +\text{cons} \\ -\text{son} \\ -\text{cor} \\ -\text{cont} \\ +\text{bk} \\ +\text{hi} \end{bmatrix} \Bigg/ \underline{\quad}\ [+\text{syl}][+\text{nas}]$$

(۲)

$$\begin{bmatrix} \text{K} \\ +\text{cons} \\ -\text{son} \\ -\text{cor} \\ -\text{cont} \\ +\text{bk} \\ +\text{hi} \end{bmatrix} \longrightarrow [+\text{vd}] \,/\, [+\text{syl}] __ [+\text{syl}]$$

دوم، در پایه دهی این اندیشه راهنمون یادلیل دیگری را در زبان گفتار نیز پیدا کرده میتوانیم. در زبان گفتار و به ویژه در گفتار تاجیکان آزاده وشجاع گوشهٔ شمال شرق کشور ما پسوند {φk - و kφ(φ) -} هنور هم هست. این پسوند یادرمورد کوچک دانستن نام - چه ازروی مهرباشد وچه ازروی تحقیر - یادرهنگام کاربرد به هنجارآن درتلفظ درمی آید. واژه هایی مانند مرد که / m φ rd φ k φ/ ، زنکه / z φ n φ k φ /، مرغک / mur γ φk یا murγúk / . بچک «بچه» / b φ cúk یا b φ cik /، خمچک «خمچه» / xumcúk / میتواند بهگونهٔ نمونه در شمارآیند. ازروی دید دراین واژه ها گفته شده میتو اند که { k - }، {- úk}، { - φk } {-ık}هم نشانه های کوچکی وهم نشانه های به هنجار در این زبان اند. (این گونه پسوندها از پسوندهای نشانه های بیش کاربرد پهلوی یا فارسی میانه به شمار میروند، بنابراین میتوان گمان نمود که فارسی دری فرزند فارسی باستان است نه ازآن زبانهای کهن دیگر که برخی از دانشمندان میپدارند.) (۱۰)

هنگامی که مردم آن سامان این قسم نامها راجمع میبندند، این ساختها را میداشته باشند: / m φ rdúka / ، / z φ nuka / ، / murγúka /، / bφc : uka / و / xumcúka / . بدون شک این واژه ها درساخت نوشتاری وگونهٔ گویا (تلفظ فصیح) خود ، چنین دیده میشوند: «زنه گان» [z φ n φ gan] «بچه گان» [b φ c φ gan] «مرده گان» [mφrd φ gan] «مرغه گان» [murγ φ gan] و «خمچه گان» [xumcúgan] . چنانکه دیدیم برای این گونه جمع تنها یک رهنمود داریم که واکگیری میانواکه گفته میشود که دربالا از آن یادآوری کرده آمده ایم.

نشانهٔ [•] درزبانشناسی نشانهٔ ناکاربردی ونادرستی درزمان اکنون است.

بایدگفت که این دید روبه‌رو به آزمایش است‌ودرجایگاه‌گمان میایستدونمیتواندبه‌صفت یک پدیدهٔ دانشی در اکنون پذیرفته شود تادر آینده درباره پژوهشهای بیشتری صورت نگیرد ؛ اما دربرابر دید نخست روشن است وآن را میتوان درترازوی دانش سنجید.

طوری که دیدیم پسوند {ـ گان} باواژه هایی که نام جاندار میباشدوباواکه هایی‌مانند {φ}، {ū}،{u} و {i} ختم میشوند میچسپد. پس بنابر این واقعیت روشن تاریخی با آن چیزی که ستیان میگویند ناهمداستانی مینماید. (۱۱)

ازاینکه‌درمیان‌واکه ها، واکهٔ {φ}هم‌درگفتار، نوشتار وحوانش‌آشکار میشودونمایندهٔ آن دررده نویسی درانجام واژه «ه» یا «~» است ، پس نوشتن آن درتندیس جمع واژه، درکاری است.

واژکگونهٔ {ـیان} درزبان‌نوین‌فارسی‌دری‌پس‌ازتنه‌هایی‌که به {i:}، {a} و {oi: و ui:} انجام میابند ، مینشیند . به‌گونهٔ نمونه این پسوند را در این واژه ها ـ / دانا ـ دانایان / / خو بروی- خوبرویان/ ، /تماشاچی- تماشاچیان/ ... میتوان دید. بایدافزود که‌پسوند {ـ یان} در مورد واکه های ،/ i / ، /oi/ و/ui/ در تندیسی درست ا ر آب در می آید که این واکه ها کشیده‌گفته آیدوبی‌آن‌واژه‌هایی که‌این‌واکه هار ادار ندوکشیده در تلفظ نمی‌آیند، پسوند جمع درآخر آنها بدون شک {ـ آن} است که گفتگو دربارهٔ این پدیده دربرگیرندهٔ نبشتهٔ دیگری‌خواهد بود. به هر حال در ایبجا یک لغزان { j } درمیانهٔ واکه هاجای گرفته است.

این واژ کگونه هم فرگشتهای تاریخی رابه حویشتن راه داده است. پسوند {ـ یان} درگذشته های دورزندگانی ربان فارسی دری به‌کار نمیرفته است ، بلکه واژک {ـآن} پس از واکهٔ {a -} به‌کار برده میشده است. چنانکه در قابوسنامه که درسدهٔ پنجم‌هجری‌نوشته شده‌است ، میبینیم :
« ... بیاموز تا اگر از جمع خردمندان نباشی باری از جمع داناآن باشی ، از دوگانه یکی باتو حاصل باشد به که هیچ نباشد ....» (۱۲)

تااینکه رفته رفته بر بنای دشواری درتلفظ و رهنمود اینکه‌نباید دوواکه پهلوی هم‌بایستدوبه ویژه دوواج همجنس یکجا در پهلوی هم در این ربان‌به‌کار رود واین که‌پسوند {ـ آن} نباید پس از واکه بیاید لغزان { j } دربین دوواکه قرارگرفته‌است، زیرادرزبان فارسی‌دری دوواکهٔ همسان پهلوی‌هم‌قرار نمیگیرند وپسوند جمع {ـ آن } پس از همخوان می‌آید، پس ما این روند را «میان افتی» میگوییم و این رهنمود را مینویسیم :

$$\emptyset \rightarrow \begin{bmatrix} -\text{cons} \\ -\text{syl} \\ +\text{hi} \\ -\text{bk} \end{bmatrix} \Big/ \begin{bmatrix} +\text{syl} \\ \alpha\text{hi} \\ \alpha\text{bk} \end{bmatrix} + \overset{a}{\begin{bmatrix} -\text{hi} \\ +\text{lo} \\ +\text{bk} \\ -\text{md} \\ -\text{tns} \end{bmatrix}} \overset{n}{\begin{bmatrix} +\text{na} \end{bmatrix}}$$

واژکگرنهٔ {- وان} درتنه هایی که باواکه های {w} یا {u}انجام میبابند، مینشیند. در اینجا
o} به {u} تبدیل میشود و یک‌لغزان {w} دربین‌تنه وواژک جمع افزوده می‌آید.اینجاست
این روند راهمگونسازی از روی پدیدهٔ گردی لبها ، باید گفت. نمونه ها رااین گونه میتوان
شت : (۱۳)

[geso-gesuwan], [φbro-φbrwan] , [ahu-ahuwan]

دیگران . پس رهنمود های زیرین را به این ترتیب داریم :

$$\overset{o}{\begin{bmatrix} -\text{hi} \\ -\text{lo} \\ +\text{bk} \\ +\text{rnd} \\ +\text{tns} \end{bmatrix}} \longrightarrow \begin{bmatrix} +\text{hi} \\ -\text{lo} \\ +\text{bk} \\ +\text{md} \\ -\text{tns} \end{bmatrix} \Big/ ___ \begin{bmatrix} +\text{syl} \end{bmatrix}$$

(۱)

$$\emptyset \longrightarrow \begin{bmatrix} -\text{cons} \\ -\text{syl} \\ +\text{hi} \\ +\text{bk} \\ +\text{rnd} \end{bmatrix} \Big/ \begin{bmatrix} +\text{syl} \end{bmatrix} __ \begin{bmatrix} +\text{syl} \end{bmatrix}$$

(۱

چنانکه دیدیم در زبان فارسی دری دو واکه در یک واژه، پهلوی همدیگر آمده نمیتوانند، همچون یک رهنمود فزیکی از نگاه همجنسی ازیکدیگر دور میایستند، زیرا همجنس، همجنس را دور مینماید. بنابراین، رهنمود زیرین را در این باره میداشته باشیم:

ه # و

ب) پسوند {ـ ها} را در آخر تنه ها بدون اینکه جدا نماییم به کدام واج خاتمه یافته میباشند، پیوست مینماییم. به سخن دیگر، تنهٔ اخیری هرچه باشد، به آخر واژهٔ {ـها} افزوده شده میتواند. نمونه ها را میتوان این گونه آورد: / خانه ـ خانه ها /، / خامه ـ خامه ها /، / میوه ـ میوه ها /، / اسپ ـ اسپها /، / باغ ـ باغها /.

برخی از دانشپژوهان میگویند که واژک {ـ ها} تنها واژک جمع است که در اسلوب غیر رسمی در فارسی به کار برده میشود. به گونهٔ نمونه، ذوالنور میگوید: « در فارسی غیر ادبی هر چیز با {ـها} جمع بسته میشود». (۱۵) این سخن درست نمیباشد. همانا در فارسی دری غیر ادبی، مردم هر چیز را با {ـ آ} جمع مینمایند. در این زبان این پیشامد نه تنها در مورد این واژک جمع دیده میشود، بلکه در هر واژه‌یی که همخوان / h / « φ » در پهلوی /آ/ میایستد، در گفتار مردم تنها {ـآ} شنیده میشود و « φ » آن از گفتگو میافتد.

در مورد پدیدهٔ جمع رهنمود های آوار کنشی را داریم که واقعیت آن را به ما روشن مینمایند. نخست، در زبان فارسی دری گفتاری {ن} انفی در واژک جمع {ـ آن} پس از {ـ آ} میافتد، بنابراین، ما این رهنمودها را داریم:

$$[+nas] \longrightarrow \emptyset / __\#$$ ـ۱

یا:

$$[+nas] \longrightarrow \emptyset / \text{آ}__$$ ـ۲

دوم، در تمام جایگاهها و به ویژه پیش از {ـآ}، آوای همخوان { h }، در این زبان، در هنگام گفتار از واژه میافتد. (۱۶) بنابراین، این رهنمود ها را داریم:

۱ - $[h] \rightarrow \emptyset /$ در تمام موارد

یا

۲ - $[h] \rightarrow \emptyset /$ ـ آ

اگر مابه واژکهای جمع ربان فارسی دری ژرف بنگریم، در واقع گفته میتوانیم که ساختپایهٔ واژک {ـ آن} است، یعنی همانا ماتنها یک نشانهٔ جمع داریم و دیگران همه واژگگونه های آن میباشند، پس ماداریم :

[گان ~ (آ) a ~ ها ~ وان ~ یان ~ آن ←— {ـ آن}]

باید افزود وگفت که {ـها} در نوشتار بیشتر پدید می آید.

در اخیر بهرهٔ گفتار، جمع ساری نامهای آمیخته به صورت بسیار کوتاه نوشته می آید. اگر مانشانهٔ افزایش{ ı } را ار گروه به دور بینداریم وفشاربرجسته تنها درآحشیج آخری بیاید، گروه در زبان فارسی دری به نام آمیحته تغییر چهره میدهد. دراین حال ما راژک جمع را در انجام پسین آحشیج آمیختار می‌آوریم. رهنمودهای آوازکنشی دراین گونه ساختارها، همچون رهنمودهای نوشته شده در بالا میباشد اینجا نمونه های چندی را می آوریم :

/ مرغابی ـ مرغابیها /، / مردیکار ـ مردیکارها/ ،/ کارکن ـ کارکنان/ ودیگران .

این قاعده در مورد واژه‌های ساحته نیز صدق میکند

نا پایه داری :

برخی ازمردم درس ناخوانده وحتی بعضی ازنویسنده‌گان سنتی و امروزی هم واژک مادینهٔ جمع عربی {ـ آت} وواژگگونهٔ {ـ جات} آن را درزبان فارسی دری به کار میبرند. نمونه ها اینها اند: / هزاره ـ هزاره جات /، / باغ ـ باغات /، سبزی ـ سبزیجات /، / ده ـ دهات/ . این جریان جمع بندی گونه یی از بیسرشته گی دستور است که پایه های خاستگاهی زبانی را در ربان خراب میسازد.

بعض دستور نویسان گذشته در کار برد و اژ کگونهٔ {- جات} رهنمودی سنجیده اند ؛ چنانکه قاری مینویسد: « در این گونه جمع « های مختفی» آخر اسم به « جیم» بدل میشود ؛ مثل: دسته - دستجات.»(۱۷) این گفته درست نمیباشد؛ زیرا چنین گفته‌یی را رهنمودهای آوازکنشی وتلفظی رد مینماید.

این پدیده هم پیشینهٔ تاریخی دارد. چنانکه در بالا گفته آمده بو دیم ، در روزگار قباد یاپیش از آن{- k -} در میان دو واکه به {- g -} تغییر چهره داده است. به روی گفتهٔ احسان یارشاطر به گمان قوی در زبان گفتگوی فارسی نزدیک ظهور دین مبین اسلام یاکمی پس از آن { ag -} به { φ -} تبدیل شده است. پس واژه هایی ازقبیل « نامج» و« کوسج»(معرب«نامگ» ، «کوسگ» = نامه، کوسه) رایابایدفرجام‌عربی‌سازی روزگاران پیشین شمرد ویابایدپیامدعربی سازی برخی از نامواژه‌های رسمی دانست . (۱۸)

طوری که دیدیم تبدیل« های مختفی» به« ج» در اینجا موردی ندارد؛ بلکه همان طوری که { گ} است که در زبان عربی‌به رنگ {ح} درآمده است ، زیرا {گ} از واجهای ویژهٔ عربی به شمار نمیرود، پس روشن است که با آمدن پسوند مادینهٔ {-آت} جمع عربی‌پس‌از «جیم» ساخت { جات} به دست می آید.

اگرچه در این کوتاه نشته تنها پهلوی دانشی ودید توصیفی وتشریحی موضوع درپیش دیده .بایستد وازفرماندهی دوری گریده میشود با ابهم وارانیکه این گونه جمع سازی ویژهٔ زبان ما نمیباشد وازآن عربی است ، به‌دارنده‌گان زبان ، آموزگاران و آموزنده‌گان آن آگاهی بخشیده میشود تاازکار برد آن پرهیز نمایند .

یاد داشتها وسرچشمه های بخش نخست :

۱-م.ن.س. دستور معاصر زبان دری ،کابل: دانشکدهٔ زبان‌وادبیات ، چاپخانهٔ دانشگاه کابل، ۱۳٤۷، ص ۱۲۵.

۲- عبدالحبیب حمیدی ، دستور زبان دری ، کابل؛ چاپخانهٔ تعلیم‌وتربیه، ۱۳٤۷ ، ص ۳۹؛ ل . بزرگ زاده‌وب. نیازمحمدوف ، دستور زبان تاجیکی ، ستالین آباد (دوشنبه) : نشریات دولتی تاجیکستان، ۱۹٤۷، ص ٤٤.

۳ـ ابو عبدالله مشرف بن مصلح السعدی الفارسی ، گلستان ، (به اهتمام وتصحیح وحواشی میرزا عبدالعظیم خان گرگانی) ، ایران : چاپخانهٔ علمی ، ۱۳۱۰ شمسی ، ص ، ی .

٤ـ فروغ فرخزاد ، برگزیدهٔ اشعار ، تهران : شرکت سهامی کتابهای جیبی ، چاپ سوم ، ۱۳۵۲ ، ص ٨٤.

٥ـ محمد رحیم الهام ، روشی جدید درتحقیق دستور زبان دری ، کابل : چاپخانهٔ تعلیم و تربیه ، ۱۳٤۹ ، ص ۹۷ .

٦ـ احسان یارشاطر ، « نامه ها واظهار نظرها » ، ایران نامه ، شمارهٔ ۱ ، سال دوم ، پاییز ۱۳٦۲ ، ص ۲۱۷.

۷و۸ ـ همین اثر ، ص ۲۱۷ .

۹ـ الهام ، همان اثر ، ص ۳۸ .

۱۰ـ احسان یارشاطر ، همان اثر ، ص‌ص ۲۱٦ـ۲۱۸.

۱۱ـ محمد ، مصری ، دستور زبان فارسی ، تبریز : ناشر کتابفروشی امید یزدانی ، چاپ دوم ، ۱۳٤۳ ، ص ص ۱۸ـ۱۹ ؛ دستور منسوب به قاری عبدالله (صفحهٔ عنوان و انجامین کتاب چاپ شده افتیده است) ، ص ۱۰ .

۱۲ـ عنصرالمعالی کیکاووس ، قابوسنامه ، تهران : انتشارات بنگاه ترجمه ونشر کتاب ، چاپ دوم ، ۱۳۵۲ ، ص ۲٦۳.

۱۳ـ الهام ، همان اثر ، ص ۹۷ .

۱٤ـ دراینجا «و» مخفف واکه است و ≠ نماد تضاد.

۱۵ـ ر. ذوالنور ، دستور زبان فارسی ، تهران : انتشارات کوروش کبیر ، چاپخانهٔ درخشان ، ۱۳٤۲ ، ص ۳٦.

16- A.G. Ravan Farhadi, The Spoken Dari of Afghanistan, kabul: Peace corpe, 1975, pp. 33—37.

۱۷ـ دستور منسوب به قاری عبد الله ، ص ۱۱.

۱۸ـ احسان یارشاطر ، همان اثر ، ص ۲۱۸.

نویسنده: دکتور طلعت صالحوف
گزارنده به دری: م. ع. لبیب

ادبیات به مثابه شکلی از آگاهی اجتماعی و شناخت واقعیت

هنر راستین همواره در انسان شادی و مسرت بی اندازه می آفریند و وی را روحاً اعتلا میبخشد. نیروی تأثیر آفریده های هنری تنها در این نیست که این آثار به وسیلهٔ سیماها و تصاویر هنری واقعیت را به گونهٔ حقیقی آن انعکاس میدهد، بلکه در این نیز هست که آثار هنری در سرشت و ماهیت خود عمیقاً انسانیند. ماکسیم گورکی نویسندهٔ بزرگ پرولتری ادبیات هنری را «انسانشناسی» نامیده است. این بدان معناست که نویسنده در آثار خود نه تنها از ایدیالها و آرمانهای انسانپروری دفاع میکند، بلکه پیشتر از همه زندگی انسانها را در زمینه‌های مختلف و تبارز گوناگون آن تصویر میکند.

مفهوم «موضوع هنر» مفهومی پرنح و چند بعدی است. ساحهٔ علایق ادبیات و هنر آن قدر گسترده و فراخ میباشد که مشکل بتوان آن را باشمار ساده آن عده مسایلی که مواد زیبایی‌شناختی آفرینش هنری را تشکیل میدهند، توضیح نمود. شیی انعکاس هنری میتواند تمام هستی واقعی باشد. تفکر به وسیلهٔ سیماها (تفکر صوری) در امر آفرینش هنری همهٔ آن تصورات و پندارهایی را که در شعور انسانی و در رابطه باجهان بیرون پدید می آید، پیوسته به کار میبندد. میتوان گفت که به صورت کلی، هم موضوع عام و هم موضوع خلاقیت هنری عبارت از واقعیت عینی است؛

اما دربررسی ومطالعهٔ این موضوع دانش وادبیات برخورد متفاوت دارند. علاقهٔ آنها در گزینش جوانب وجهات مختلف پدیده‌های زنده‌گی است که آنها رااز هم متمایز میسازد. به گفتهٔ کاملاً بجاودرست دانشمند بلغاریایی تودورپاولوف نه درطبیعت ونه درجامعه اشیای خالص فزیکی، کیمیایی ویا زیبایی شناختی وجود دارند واما هریک از اشیا دارای این ویژه‌گیهاست که توجه فزیکدان، کیمیادان وهنرمند را به خود معطوف میدارد؛ یکی ار رهگذر فزیکی، دومی از نگاه کیمیایی وسومی هم از دیده‌گاه زیبایی شناختی بدان مینگرند وآن را بررسی میکنند.

به گونهٔ مثال، آب برای دانشمند کیمیا ترکیب H_2O و دارای آن‌گونه خصوصیتهای معینی است که درعلم مطالعه میگردد؛ اما برای شاعر، آب سرچشمهٔ زنده‌گیست، میتواند مایهٔ نشاط وشادمانی ونیزموجب پریشانی انسان گردد. آب به طبیعت زیبایی وحیات تازه میبخشد. چشمهای انسان برای پزشک اعضای بنیایی بیش نیستند که وظیفه معین فزیولوژیکی را انجام میدهند؛ لیکن برای شاعر چشمان زیباو گیرای زن، مفتون‌کننده‌ومایهٔ‌وجداند که میتوانند درقلب اوعشقی بزرگ بیافرینند ونیز اندوهی بیکران پدید آرند.

باری جامعهٔ انسانی رامثال بیاوریم که مورد مطالعهٔ علوم اجتماعی ازقبیل تاریخ، فلسفه، جامعه شناسی ومانند آن‌قرار دارد. جامعه شناسی، قانونمندیهای اجتماعی، نقش توده‌های مردم‌درفرآیند (پروسه) تاریخی وامثال آن راتشریح وتوضیح میدارد. ادبیات هنری این یاآن نظام‌اجتماعی را درگام نخست‌ازدیدگاه‌انسانگرایی‌مورد پژوهش‌قرارمیدهد. به‌این‌معنی‌که‌در این ویاآن نظام اجتماعی به کدام پیمانه برای تبارز مهمترین صفات انسانی موقعیت مساعدی فراهم میسازد(وآیا میتواند چنین اوضاعی رابه وجود آورد؟). برخوردانسانگرایانه به پدیده های اجتماعی امکان میدهد تا ذخایر وداشته های زیبایی شناختی آنها کشف وبه موضوع آفرینش هنری مبدل گردد.

هنر تنها به بار آفرینی قیافهٔ واقعیت بسنده نمیکندوبه ساخته های‌خود محض‌چون‌همگونهای واقعیت نمیگردونباید آفریده های خودرا باآنچه زاییده جهان بیرون است، درآمیزد؛ زیراهر نه فقط تأثیرات وتصورات زاییده واقعیت رامجسم میسازد؛ بلکه دنیای درونی ومعنوی انسان، تجربه، شخصیت و رابطهٔ اورا باجهان پیرامون نیز بازتاب میدهد.

هنر به مثابهٔ شکل ویژه فعالیت معنوی وفکری انسان ، در رابطه با هستی از استقلال معینی برخوردار ودرعین زمان وابسته بدان است. به رابطهٔ بغرنج دیالکتیکی هنرباواقعیت مدتهاپیش از این، گویته چنین اشاره نموده است : « هنر تلاش ندارد تاباطبیعت درتمام فراخنا وژرفنای آن مسابقه نماید. هنر درسطح بالا یی پدیده های طبیعی جاگزین گردیده ؛ اما ازخود دارای ژرفا ونیروست ؛ هنر عالیترین دقایق این پدیده های سطح بالا را مندرج مینماید وآنچه راکه دراین پدیده ها ازقانونمندی برخوردار است ، یعنی کمال تناسبهای صلاح آمیز وسودمند ، نهایت زیبایی، برازندەگی ، اررش معنوی واعتلای هیجان را جلوه گرمیسازد.

طبیعت چنان که به پندار مامی آید، عاملی برای خوداست. هنرآفرین به مثابهٔ انسان وبه خاطر انسان فعالیت وعمل میکند. ارهمهٔ آنچه طبیعت دراختیار تصور مامیگذارد،مادرزندەگی خود عدهٔ انگشت شماری‌را،آنچه راکه مطابق میل ماست، ازآنچه میتوان لذت برد ، برمیگزینیم ؛ آنچه راکه هنرمند به انسان به ارمغان می آورد، باید به صورت تام وکامل دردسترس احساسات وی قرار گیرد؛ یکسره باید لذتبخش باشد وجهان آفرینانه عمل کند وهمهٔ آن غذای روح باشد ؛ درخشندەگی واعتلابخشد؛ هنرمند ارطبیعت سپاسگزار است که خود اورا هستی داده است وبه نشان این سپاس وی « طبیعتی»راکه زادهٔ افکار واحساسات اوست ، «طبیعتی» راکه انسانگونه انجام پذیرفته، به طبیعت نخستین بار میگرداند.»

به این گونه، موضوع هنر عبارت ار واقعیت عینی دررابطه ونسبت آن باانسان است. توجه هنرمند راهمواره آن‌عده مسایلی به خود میکشاندکه درآنهابه نحوی ازانحاسرآغاز وخصوصیت عموم بشری متجلی باشد. هنرمند این یاآن شی رانه درموجودیت بی نسبت آن باشعورانسانی، بل ازدیدگاه ارزش آن برای انسان برمیگزیند . چرنیشیفسکی دراثرخود به نام« رابطهٔ استتیک هنر باواقعیت » مینویسد : «هنر تنها بازیبا وبه اصطلاح لحظات ودقایق آن خود را محدود نمیسازد ؛ بلکه همهٔ آنچه را که در واقعیت (در طبیعت وجامعه) مورد علاقهٔ انسان است، دربرمیگیرد . »

به همین سان، هنر وسیلهٔ شناخت واقعیت است واما هنر برخوردار از امکانات معرفتی ویژهٔ خود واهداف به خصوصی میباشد . هنر ماهیت انسانی وزیبایی شناختی زندەگی راکشف

مینماید . طبیعت درهنر نه به سان واقعیت عینی ، که رابطه‌یی باانسان ندارد ؛ بلکه به مثابهٔ عنصری ضروروبخشی ازرنده‌گی معنوی انسان تصویر وترسیم میگردد . هنرکه درتمام درازای تاریخ باانسان همراه بوده همعنان باانکشاف رتکامل خرد انسانی رشد وتکامل پذیرفته است ، هیچ گاه نمیتواند مشغولیتی صرف تفریحی ومنبع لذت بردن ازنیاز مندیهای زنده‌گانی انسان باشد ویا وسیلهٔ برآوردن نیازمندیهای استتیک خالص وی به شمارآید. هنردارای عملکرد ووظیفهٔ دوگانه است. وظیفهٔ معرفتی ووظیفهٔ استتیک (زیبایی‌شناختی) که باهم متصل ودرآمیخته اند وجدا از همدیگر نمیتوانند وجود داشته باشند. وبازاین هردواز همان‌آغازپیدایی‌خود هنررونما گردیده‌اند. نخستین تصاویر صحنه های شکار برروی سنگ که تازمان ما رسیده اند، این هردو جنبه وهر دو بعد هنر را درترکیب خود دارند.

برخورد به واقعیت ازدیدگاه علایق ومنافع انسانی نه تنها امکان دریافت خود ویژه گی شی تصویر هنری را فراهم میسازد ؛ بلکه توضیح وبیان‌خصلت پاره‌یی ازمقوله های استتیک ، پیش ازهمه اساسیترین آنها، یعنی مقولهٔ« زیبا» رامکن میسازد. زیبا رانمیتوان بدون نسبت و بی‌رابطه‌باانسانی‌بودن درک‌نمود.اهمیت زیبایی شناختی این ویاآن شی بسته باارزش آن برای انسان است. زیبا بودن از رهگذر استتیک، متضمن معنای انسانی بودن است .

«انسانی بودن» یک مقولهٔ تاریخی است.شخصیت معین‌انسانی‌دراوضاع مشخص اجتماعی دریک مرحلهٔ معین‌تاریخی‌تشکل‌میپذیرد. ازاین روتصوردربارهٔ پدیده زیبا نیزخصلت‌تاریخی وطبقاتی دارد. این بدان معناست که هرطبقه درهر مرحلهٔ تکامل تاریخی خود بینشهای زیبایی شناختی و معیار وملاکهای ویژه خود را برای تعیین مفهوم « زیبا » دارا میباشد. هنر راستین که باهدف عالی انسانی- هدفی که خواستار برپا ساختن زنده‌گی آزاد درروی زمین‌است- سیر وحرکت میکند، واقعاً زیباست. پدیده های طبیعت به اندازهٔ سودمندی شان برای انسان زیبایند. گلها، جنگلها، چمنزارها، کوهساران ودره های شاداب‌درانسان مهمترین احساسات را برمیانگیزند؛ اما سودی که پدیدهٔ زیبابه انسان میرساند ، چیز دیگری است . این فایدهٔ ناشی ازپدیده زیبا ، خواستهای روانی ومعنوی انسانی را برآورده میسازد . ازاین نگاه احساس زیبایی‌شناختی ، که درماهیت خود معنوی و روانیست ، تنها متعلق به انسان است.

هنر بامنعکس ساختن آنچه در زنده‌گی زیباست، تأثیر آن را بلند میبرد، هنر نه تنها زیبایی عینی، بلکه تأثیر ذهنی هنرمند، ارزشیابی وتأیید این پدیده هارا توسط وی نیز انتقال میدهد و بدین‌گونه، هنربه وسیلهٔ نیرومند پرورش وتأثیر معنوی انسان مبدل میگردد.

شناخت هنری واقعیت نمیتواند بیطرفانه باشد؛ بلکه همواره هدفمند وجانبدار است. نویسنده به شیی مورد مطالعهٔ خودنه به حیث یک تماشاگر، بلکه به مثابهٔ مبارزی فعال به خاطر آرمانهای خود برخورد میکند. نویسندهٔ شهیر شوروی الکسی‌تولستوی مینویسد: «من بیش ازآن که همه شعورم را اندیشه دربارهٔ جهان فرابگیرد، نمیتوانم دیده‌گان خودرا به روی این جهان بگشایم. فقط آنگاه است که میتوانم جهان را هدفمندانه دربرابر چشمان خود مجسم سازم.» (۱)

شناخت‌طبیعت وجامعه به‌گونهٔ هنری به معنی نشان دادن نقش مثبت‌ویا منفی آنها درزنده‌گی انسان و بدین وسیله به وجودآوردن انگیزه برای تأیید یا انکار، اثبات و یارد آنهاست. نتیجهٔ فعالیت معرفتی هنرمند در سیماهای هنری بیان میگردد. سیما تابلویی مشخص ودر عین زمان منظرهٔ تعمیمی زنده‌گی انسانیست. سیما عکس برداری ازواقعیت نیست، بلکه بازآفرینی خلاقانهٔ آنست وبه صورت حتم دقایق ذهنی وانفسی ورابطهٔ آفرینشگر به شی تصویرشونده را در خود نهفته دارد. سیمای هنری آن‌گاه ارزش استتیک کسب میکندکه درآن محتوای انسانی جاداده شود، از اندیشه روشنایی گیرد وواقعیت را در رابطه باانسان جاوه‌گر وآشکار سازد.

تصویر حقیقی وراستین پدیدهٔ معین مستلزم مقابله‌وروبه‌روگذاشتن این پدیده با آرمان است. حقیقت‌هنری‌نمیتواندبیطرف‌باشد، بلکه مضمون بزرگ‌انسانپروری را دربردارد. نویسنده‌گان بزرگ باکشف وبیان حقیقت زنده‌گی درآثار خود انحراف جامعهٔ زمان شان را از مسیر انساندوستی وهوارپس انسانی نشان داده اند. سیمای هنری عبارت ازسلاح نویسنده درمبارزه به خاطر ایدیال وآرمان اوست وبه یاری آن ازآنچه زیباست، دفاع میکند وآنچه را که زشت و نازیباست، افشا مینماید، به صورت عاطفی واحساس انگیز به خوانندهٔ خودتاثیر میبخشد ودروی روحیهٔ اعتراض وپرخاشجویی علیه آنچه در زنده‌گی نادرست، غیر عادلانه وزشت است، میپرورد. در اثرهنری هرسیما چیزی مختص به‌خود یاچیزی فردی‌رابیان میکندوهمزمان باآنهمه سیما ها وابسته به یک بیت عنوی است، به گونهٔ مثال، مثنوی «فرهاد وشیرین» علیشیرنوایی

انباشته از سیما های فراوانی است که هرکدام به گونه یی ازگونه‌هادرخدمت رونمایی وآشکارشدن خصلت قهرمان اساسی مثنوی ، یعنی فرهاد حامل ایدهٔ اساسی انساندوستی ، اثرگماشته شده است . سیستم نظریات و غایهٔ اساسی علیشیر نوایی ، یعنی نگرش انسانگرایانهٔ او در مثنوی وظیفهٔ تنظیم وسازماندهی راایفا میکند، در صورت نبودن این ایدهٔ اساسی سیماهای جداگانه تصویر شده در اثر به حلقه های گسسته ازهمدیگر مبدل میگردیدند وارزش استتیک خود را پاک میباختند .

سیما، عبارت از پیکرهٔ واقعی ایده یاغایهٔ هنری است. هرگونه جداسازی جبری سیما ها از یک دیگر منجر به کاهش وازبین‌رفتن ویژه گی هنری میگردد. سیمابه‌صورت تدریجی به ظهور میپیوندد و با تمام حدود وابعاد خود زمانی پدیدارمیگرددکه هنرمند درجریان فعالیت آفرینشی خود یارا ومجال بازتاب دادن نه تنها مضمون عینی زنده‌گی را داشته باشد؛ بلکه بتواند احساس وافکار خود را دربارهٔ این زنده گی نیز انعکاس دهد. ایده وغایهٔ زیبایی شناختی نه‌تنها ماحصل خرد وهوش آفرینشگر ،بلکه زادهٔ احساس اونیز هست. نویسنده وقتی میتواند احساسات و هیجانات خود رابه خواننده انتقال دهدکه نخست آن را درخودآزموده وعمیقاً زیر تأثیر آن رفته باشد. هنر واقعی عاری ازتأثیر استتیک نمیتواند وجود داشته باشد. سیمای هنری که‌بازتاب واقعیت درپرتو ایدیال است، به عمق احساس و اندیشه ره میگشاید وآن را زیرتأثیر فوق‌العاده قرار میدهد . سیما ، احساس مثبت ویا منفی برمی انگیزد ؛ زیرا در سیستم سیما آفرینی اثر ، موضعگیریهای طبقاتی وحزبی نویسنده، خوشبینی وبدبینی اونسبت به پدیده های تصویر شده مشخص میگردد. درست بادرنظر داشت همین‌مسأله است که‌مبارزات‌ادبی پیرامون آفریده های فردوسی، ناصرخسرو، نوایی، شکسپیر، بالزاک، لیوتولستوی‌و دیگران رامیتوان توضیح و بیان نمود.

هنرمند واقعی همواره پدیدهٔ زیبا را تأیید میکند وبه دفاع ازآن برمیخیزد ودرپاسداری از منافع مردم میایستد .

هنر بنا به خصلت انسانگرایی خود یکی از وسایل ارتباط معنوی میان انسانها ست. به هر اندازه‌یی که غایهٔ زیبایی شناختی ارزشناک، اندیشه درخور اهمیت و تجسم آن در اثر هنری

ماهرانه باشد، به همان پیمانه احساس برانگیختهٔ آنها عالی و به همان اندازه نقش کار وفعالیت نویسنده بزرگ است. چنانچه ایده ومفکوره درماهیت خود غیر استیتیک باشد ، آنگاه در وغین ازآب درخواهد آمد.

سیمای‌هنری دارای‌خصلت تعمیمی است. خلاقیت هنری بدون گزینش مواد وبه‌کاربستن آن در سازگاری با آن ایده و غایه‌یی که در اثر تکامل میبابد، امکان ناپذیر است. نویسنده از پدیده‌های زنده‌گی صفات ممیز وذاتی آنهارا برمیگزیند وهمهٔ آنچه راکه درپدیده‌ها غیراساسی وتصادفی است ومانع بیان روشن واقعیت وآشکار شدن نیت اومیگردد، از نظر دور میاندازد. سیمای هنری پیش ازهمه محصول خود زنده‌گی است، امااز پرویزن شعور آفرینشی نویسنده میگذرد، از جزئیات فرعی وبی ارزش در زنده‌گی فارغ میگردد و سازگار باآرمان زیبایی شناختی، در واقع ، از نوساخته میشود واز آن روست که اثر هنری به انسان نیز نیرومند تر از واقعیتی که درآن تصویر گردیده است، تأثیر میبخشد. در نتیجه تیزبینی، دقت و حساسیت زیبایی شناسانهٔ خود است که نویسنده درسیمای هنری آن گونه جهات و جوانب زنده گی راکشف وتعمیم میبخشدکه ازنظر دیگر انسانها باربار پنهان مانده توجه آنان رابه خود نکشانیده است. بدین گونه درفرآیند آفرینش، معرفت هنری وانعکاس واقعیت است که دریافت وشناخت جهان به پایهٔ اکمال میرسد.

از حقایق متجانس وهمگون فراوان نویسندهٔ واقعگرا میتوا ند اسا سیترین آ نها را ، که از رهگذرارزش و اهمیت بر دیگران برتری دارند ، جدا سازد . امکان چنین تعمیم توسط خود زنده‌گی‌دراختیار اوگذارده میشود. پدیده های طبیعت وجامعه باوجود همه ویژه گیها ومختصات شان دارای‌خواص همگون و نزدیک به همدیگر نیز هستند. بنا براین، نویسنده با تصویر نمودن خصوصیات مشخص وفردی ، صفات غیر اساسی وفرعی را از تصویر شونده جدا میسازد وبا آوردن جزئیات ویژه ومختص به‌آن ، که از پدیده های متجانس وهمگون اقتباس گردیده ، به نیروی تأثیر آن می‌افزاید و بدین وسیله تابلویی مشخص می آفرینند که انباشته از مفهوم تعمیمی است . این فراگرد ، یعنی باز تاب دادن قانونمند یهای زنده گی ، ترسیم منا ظر و تابلوهای تعمیمی وا قعیت بـه یاری سیماهای فـردی (اندیوید و آ ل) بـه نام تیپ سازی یـاد میشود

ساختن سیمای نمونه وار (تیپیک) با اتکا به خود واقعیت، در گام نخست، ویژه هنر واقعگرا (ریالیستی) است.

چیره‌گی اصول تعمیم واقعگرایی رمانی امکان پذیر گردید که به مثابهٔ باز تاب واقعیت، سیمای هنری همچون تجسم صفات و خصوصیات نمونه وار این واقعیت در چهرهٔ فردی شناخته شد. هنرمند واقعگرا در آن سوی حقایق فردی و تگ پدیده های واقعیت منظرهٔ عمومی پویش ونبرد متقابل نیروهای گوناگون اجتماعی را میبیند. درخصلت تیپیک قهرمان خصوصیات اساسی و دارای ارزش عام و تعیین کنندهٔ محیطی که وی را پرورش داده است، انعکاس مییابد. ازطریق شخصیت قهرمان و سر نوشت فردی اوست که ویژه گیهای خود محیط اجتماعی آشکار وروشن میگردد.

تیپ سازی طبق قاعده، تقویهٔ ماهیت پدیده هایی را که در اثر هنری مورد باز آفرینی قرار میگیرند، همراه دارد. این امر نیروی تأثیر حسی - عاطفی آنها را به مراتب افزونتر میسازد. به گفتهٔ م. گورکی، هنر آنچه را که «خوب» است، افزون جلوه میدهد، برای این‌که این «خوب» بهتر شود، در تصویر «بد» مبالغه میکند تا این «بد» نفرت انگیز تر گردد.» (۲)

پندار این که‌تیپیک بودن در واقع تنها بیان ماهیت خصوصیات اجتماعی انسان‌است، پذیرفتنی نیست. سیمای هنری تیپیک، همزمان با اینکه بیان ماهیت خصوصیات اجتماع انسان است، شخصیت کاملاً زنده و مشخص انسانی نیز میباشد. مجموعهٔ صفات ممیزهٔ اساسی که ویژه‌گیهای فردی قهرمان اثرهنری را معین میسازد، به نام خصلت (کرکتر) یاد میشود. درخصلت، فردیت وکلیت در یگانه‌گی عضوی (ارگانیک) قرار دارند، به طور نمونه، رستم و سهراب (فردوسی) فرهاد و شیرین (نوایی)، گبسیک (بالزاک)، پی یر بیز وخف (لیوتولستوی) افزون بر آن که پدیده های معین اجتماعی را در وجود خود به شکل تعمیمی آن جلوه گر میسازند، خود شخصیتهای زندهٔ انسانی با چهره های تکرارناپذیر فردی نیز هستند.

خصلت آنگاه میتواند خود را کاملاً آشکار سازد که در وضع و موقعیتی مطابق به خودش قرارداده شود. مراد از وضع یاموقعیت همانا محیط، اوضاع اجتماعی ومناسبات مشخص زنده‌گانی است که انسان ناگزیر در چوکات آنها فعالیت میکند اوضاع رانمیتوان به‌گونهٔ دلخواه تصویر نمود.

اوضاع به صورت هنری زمانی درخورد پذیرش است که نه تنها به نیت نویسنده، بلکه به قانونمندیهای واقعیت عینی نیز سازگار باشد. اوضاع آنگاه میتواند نمونه وار باشد که ویژه گیهای تعیین کنندهٔ زمان را انعکاس دهد. مطابقت و سازگاری کامل خصلتها ی نمونه وار با موقعیت نمو نه‌وار، که درآن تصویر گردیده اند، واجد اهمیت فراوان میباشد. به عبارت دیگر، پیدایی خصلتهای نمونه ـ وار باید بر پا یهٔ و جود وموقعیت نمونه وار مطا بق آنها مستدل گردد، تا دیده گرفتن این گونه سازگاری میان خصلتهاوشرایط ارخصوصیت هنری اثر میکاهد وتأثیرزیبایی شناسی‌آن‌را برخواننده کم میسازد.

بدین سان، ادبیات عبارت از بازتاب زنده گی در سیما های هنریست و همین سیماآفرینی (تصویرپرداری) است که حرد ویژه‌گی‌آن را تشکیل میدهد.

تمام پدیده ها، چه در طبیعت و چه در جامعهٔ انسانی، از خود دارا ی مضمون و شکل اند. اگر اثر هنری چنان که گفته آمدیم، واقعیت را منعکس سازد، نمیتوا ند بدون مضمون و عاری از شکل باشد، اما شکل هیچ گاه هدف نهایی نیست و نمیتواند خود به خو د وجود داشته باشد. در غیرآن شکل به تجمع رنگها، اصوات و واژه های تهی از معنی مبدل میگردد و دیگر نمیتواند پدیدهٔ هنری باشد. چنین است فرمالیسم که شکل را از مضمون جدا میسازد و شکل را به خاطر شکل به گونه گون صورتها می آراید.

واما این را هم باید به یاد داشت که مضمون تنظیم نیافته در شکل ساز گار به خود نیـــز همچنان بیمعنی خواهد بود. مضمون هیچ گاه در بیرون از ساحهٔ شکل رنگ عیان نتواند پذیرفت و نا آشکارا باقی حواهد مانـد.

در اثر هنری، مضمون و شکل گسست ناپذیر اند و در پیوند با هم وحدت دیالکتیکی را تشکیل میدهند. این یگانه گی، یعنی وحدت مضمون و شکل، یگانه‌گی دینامیک و پویاست.

در تاریخ ادبیات بسا دیده شده (و دیده میشود) که مضامین حیاتی و هنری اشکال کهنه را از کار برد انداخته متروک ساخته اند. به گونهٔ مثال، برای نویسنده گان ریالیسم جامعه گرا (ریالیسم سوسیالیستی) ساختمان رمان سدهٔ ۱۹ به هیچ صورت قنا عت بخش نیست، زیرا که ایـن شکـــل ساختمانی گنجایش مضمون نورا ندارد. در نتیجه، در آفریش ریالیستهای جامعه گرا رمان طراز

نوین با ویژه گیهای روشن حماسی رویکار آمد که امکان تصویر قهرمان را درجریان مبارزۀ انقلابی فراهم میسازد. از آن جمله اند: رمانهای «مادر» ماکسیم گورکی، «کمونیستها» ـ ی لویی اراگون و «خفای آزادی» ژ. امدو .

ضرورت اشکال نو شعر را و. مایاکوفسکی شدیداً احساس میکرد . وی درجستجوی آن گونه شکلهایی بود که جوابگوی خصلت انقلابی زمان و مطابق حال و روحیۀ مردم انقلابی باشد. شاعرانی که لباس کدام شکل کهنه را بر قامت نوینی میپوشاندند، آماج انتقاد شدید وکوبندۀ او قرار میگرفتند.

باید خاطر نشان ساخت که در این رابطه نسل جوان، که آیندۀ ادبیات افغانستان بدان تعلق دارد، فعالیت ویژه‌یی از خود نشان میدهد. شاعران افغانستان نوین بهترین سنن ادبیات کلاسیک را به کار میبندند. اشکال وژانرهای شعری کلاسیک، که از آزمونگاه زمان موفق به درآمده اند، هنوزهم درخدمت انعکاس واقعیت انقلابی گماشته میشوند.

واما چنین نیز اتفاق می افتد که گهگاه شاعری به خاطر بیان افکار و اندیشه های نوین شکلی را که زمان آن سپری شده واین شکل دیگر مبدل به قالب ـ سیما وقالب ـ عبارتها گردیده است، بر میگزینند و چه بسا که این شکل کهنه مانع چهره گشایی و آشکار شدن ماهیت اصلی و حقیقی واقعیت انقلابی میگردد.

درحل این مسأله (مسألۀ نوگرایی)، که واقعیت نوین در برابر ادبیات افغانستان قرار داده است، تجارب بهترین شعرای انقلابی عصر معاصر، چون ولادیمیر مایاکوفسکی، پابلونرودا، ناظم حکمت، لویی اراگون و غفور غلام که توانسته اند درآثارخود رویدادهای عظیم زمان را در اشکال نوین سازگار با آن بازتاب دهند، میتوانند سرمشق و یاری رسان خوبی باشند. وهم در رابطه بامسألۀ یادشده سروده های مردمی، که معمولاً مقید و وابسته به قانون وقاعده های سرد و متحجر نیستند، در شکل آفرینی از آزادی گسترده‌یی برخوردار اند وبازگویندۀ احساسات، افکار و آرمانهای مردم زحمتکش نیمه باسواد هستند، میتوانند مورد بهره‌جویی گسترده قرار گیرند.

در خلاقیت هنری، شکل نقش فعالی را بما میکند، زیرا شکل ازخود دارای منطق خاص تکامل است و تأثیر معینی برمضمون میگذارد. به عنوان مثال اگر بخواهیم مضمون «شاهنامه»

فردوسی را در قالب آهنگ و وزن مثنوی «عرفان» ابوالمعانی بیدل بیان کنیم، کاملاً چیز دیگری ارکار درخواهد آمد

مضمون یا محتوای اثر باز اثر انتخابی نویسنده بسته‌گی استوار دارد. مثلاً مضمون رومان وابسته بدان است که این مضمون در کدامین شکل رومان - رومان معیشتی، روانی (پسیکولوژیکی)، اجتماعی، ماجرایی وامثال آن- بیان‌گردیده است. چنانچه مضمون مستلزم چهره گشایی به طور حادث بیان وسرگذشتگونه به شکل فلسفی ویا اجتماعی تصویر گردد، مسلماً تأثیر معکوس خواهد داشت ونویسنده در موقعیتی مضحک وقهقهه انگیز قرار خواهد گرفت برخورد وتصادم، توصیف پرسوناژها وسیستم سیما ها همه و همه حاوۀ گوناگون خواهند داشت. از این گفته برمی‌آید که عدم رعایت قوانین ژانرها خطا ییست نابخشودنی.

مضمون اثر عبارت ازپدیده زنده‌گی است که مورد شناخت وفراگیری هنری قرار گرفته پرتو آرمان نویسنده بر آن تابیده‌است. مضمون اثر را نباید باشی تصویر هنری، که‌مصالح آفرینشی را به دست میدهد؛ اما هنوز مهر روان نویسنده را برجبین ندارد، درهم آمیخت. عینیت و ذهنیت مضمون درتمام اجزای شکل هنری، در سیمای جداگانه وبه صورت کلی‌درسیستم سیماها باز تا بی بلا واسطه ومستقیم پیدا میکند. جهت واقعاتی وحادث بیان اثرکه معمولاً تحت تأثیر حود واقعیت ساخته میشود دروابسته گی به نیت و غرض نویسنده میتواند ازمسیر وجریان این واقعیت به گونۀ چشمگیری بیرون گردد. مثلاً پروتوتیپ (ازکلمۀ یونانی Prototypon - شخصی‌که درساختن قهرمان اثر هنری مورد نظر نویسنده است- مترجم) مثنوی«سداسکندری» نوایی غرض احراز واشغال ثروتهاوسرزمینهای‌مردمان‌دیگر اقدام به‌راه پیمایی به‌مشرقزمین میکند واما نیات قهرمان این اثر انسانگرایانه است . اومیکوشد تا درهمه جا عدالت رااستوار نماید، پادشاهان وحکام ستم پیشه رامجازات میکند ودرراه خیر ورفاه مردم سعی وتلاش میورزد. بدینگونه، نوایی به نیرومندی مرام انساندوستی اثر می‌افزاید.

امانادرست خواهد بود اگر درمضمون اثر تنها نگرشها ودیدگاههای نویسنده، علاقه وخوشبینی‌یا بیزاری وبدبینی طبقاتی اورا ببینیم؛ زیرا ادبیات هنری زنده‌گی را با منطق عینی تکامل تاریخی آن نیکو سنجیده منعکس میسازد.

گهگاه از مضمون اثر بردا شتی سطحی گرا یا نه وظا هری میکنند و آن را با مفهو م سوژ ه درمی‌آمیزند. پرمحتوایی اثر وابسته بدان است که درآن زنده‌گی بامظاهرگوناگونش تاچه پیمانه بازتاب حقیقی وراستین پیدا میکند، تاچه‌حد فراگرد وتضادهای آن کشو ده وآشکار میگردد ومناسبات انسانها مورد پژوهش قرار میگیرد. باروری مضمون پیامد پژوهش هنری واقعیت، بازگوینده ویژه‌گی معین جهانبینی آفرینشگر ومهارت او به دریافت آنچه درزنده‌گی اساسیست، میباشد.

مضمون، مفاهیمی چون موضوع اثر (Thema)، ایده یاغایهٔ اثر رانیز دربرمیگیرد.

زنده‌گی خود بازگوینده موضوع اثر است وآن عبارت ازبخشی ازواقعیت است که برای تصویرهنری برگزیده شده مسأله یی که در اثر هنری مطرح گردیده است. یا موضوع سؤالی نگرانکننده واضطراب انگیز برای نویسنده است که حل مشخص و معین خود را میطلبد. مسألهٔ واحدی اززنده‌گی میتواند باعث هستی پذیری آثار فراوان وگوناگون ازنظر موضوعاتی گردد. به عنوان نمونه، مثنویهای همنام نظامی گنجه یی، امیرخسروبلخی-دهلوی، عبدالرحمن جامی وعلیشیر نوایی، که همه دربارهٔ عشق تراژیک وفاجعه ناک لیلی و قیس (مجنون) سروده شده‌اند، ازهمدیگر تفاوت کلی دارند. درادبیات اروپای غربی موضوع دون ژوان توجه شمار فراوانی ازنویسنده‌گان چون مولیر، بایرن ودیگران را به خود جلب نمود ودرنتیجه آثاری به میان آمد که ازرهگذرمرام، سمتگیری غایوی، ویژه گیهاو صفات ژانری خود گوناگون میباشند.

موضوع درجریان شکل سازی حل وایده یاغایه مشخص میگردد. شکل سازی زمانی به‌پایهٔ اکمال میرسدکه نیت غایوی اثرکاملاً چهره گشاید وآشکار گردد. بنابراین، نسبت دادن ایده یا غایهٔ اثرهنری تنها با یک تمایل وسمتگیری اجتماعی وسیاسی نا درست است، ایده یا غایه به مراتب بارورتر وغنیتر از آن است. نویسنده در قبال مسألهٔ اساسی، مسایل فرعی زیادی را، که همچنان باید حل شوند ودر سیستم جهانگری وی‌کمبها نیستند، دم‌به‌دم مطرح میسازد. گوینه خاطرنشان مینمودکه ایده یا غایه عبارت ازنظریه یی« متکی براساس یک کل ونافذ به هر یک از صحنه های جداگانهٔ آن میباشد.»

اثر دارای ایدهٔ واحد یاتک غایوی، شعر غنایی بیش نیست. ژانر های بزرگ حماسی (روایتی - داستانی) ودراماتورژی، طبق قاعده، چندین غایوی میباشند.

شکل هنری عمده ترین وسیلهٔ چهره گشایی کامل مضمون است. این شکل است که ایده یا غایهٔ اثر را قابل ادراک و دریافت تحسسی میسازد. نیروی تأثیر آفریدهٔ هنری به خواننده وارزش معرفتی آن وابسته به تمامیت وکامل بودن شکل هنریست. یکی از اجزای هم شکل هنری همانا سوژهٔ اثراست. سوژه عبارت ارسیستم و قایع ورویدادها دراثرهنری است که بر اساس روابط متقابل میان پرسوناژها وانکشاف خصایل (کرکترها) آنان به وجود می‌آید. سوژه همانا تاریخ سرنوشتها و مقررات حصلتهای تصویر شده در اثر است. خط‌سیر سوژه در سازگاری کامل غایهٔ اثر توسط نویسنده معین میگردد. در تنظیم سوژه، نویسنده بیشتر به حقایق زنده‌گی اتکا میوررد واماار حقایق آنچه راکه بانیت او مطابقت دارد، برمیگریند (سرخ وسیاه ، استاندال و «احیا»-ی لیوتولستوی‌مثال بارزی دراین مورد توانند بود.) سوژه میتواند اصلاحات معینی در مضمون اثر وارد سازد. این گفته بیشتر در مورد آثاری صدق میکند که چهره های عمل کنندهٔ (پرسوناژها) آنها به اساس منطق خصلتهای شان رشد نموده گوییا زنده گی مستقلی از خواست نویسنده دارند وگهگاه نقشه های اورا دگرگون میسازند.

هنرمند همواره آن‌گونه پیوندها وتحول سوژه یی را برمیگزیند که به وی امکان نمودار ساختن سرشت پرسوناژهای تصویرشونده را فراهم آورد، به ژرفای راز سربه مهرزنده‌گی‌ره گشایدو بیان روشن ایده یاغایهٔ او را ممکن سازد.

اصول وشیوهٔ تنظیم سوژه ، پیگیری در انکشاف آن وساخت سوژه ، که بازتاب دهندهٔ نگرش غایوی نویسنده‌است، به‌نام ترکیب(Composition) اثریاد میشود.

ترکیب همیشه تسلسل کرونولوژیکی رویداد هایی راکه دراثر گنجانیده شده‌است، تکرار نمیکند. درادبیات جهانی درقبال آثاری که باتسلسل وپیگیری کرونولوژیکی ساده وروشن وقایع تنظیم

یافته‌اند، آثار فراوانی نیز وجود دارندکه دارای ترکیب بغرنج و بنایافته براساس‌درآمیخته‌گی رمانی میباشند. به طور نمونه، افسانهٔ معروف عربی«هزارویکشب»، «داکتر فاوستوس»توماس مان، «خشم وهیاهوی» فواکنر، «صد سال تنهایی» مارکیس وما نند آنها برخورد ار از چنین ساختمان ترکیبی‌اند .

سازگاری شکل باایده یاغایهٔ اثر معیار اساسی هنری‌بودن آن به شمار می آید.به هرپیما نه‌یی که اجرای این اصول بانیت نویسنده مطابقت داشته باشد ، اثر به همان اندازه دررابطهٔ هنری موفقیت آمیز ونیک فرجام است؛ اماهنری بودن را نمیتوان صرف به ساحهٔ مهارت آفرینشگر محدود ساخت وتنهابه سوژه، ترکیب وامثال آن، که ماهرانه به‌کاربسته شده‌اند، نسبت داد. اگرچه همهٔ این عناصر نیز ازاهمیت ویژه‌یی برخوردار اند. هنری بودن بیشتر ار همه بسته‌گی دامضمون اثر دارد. دراثری که حقیقت زنده گی مورد تحریف قرارگرفته وارونه جلوه داده شود یا ایده وغایهٔ آشکارا دروغین درآن جاگزین گردد، دربارهٔ بدیعی وهنری بودن آن اثرسخنی هم درمیان نمیتواند با شد .

هنری بودن ، افزون برآن که گفتیم ، مفهومی چون قابلیت تأثیر عاطفی- زیبایی شناختی اثررا به خواننده نیز دربرمیگیرد. اگر اثرهنری به خواننده به‌منبعی از تأثر مبدل نگردد، ارزش غایوی وزیبایی شناختی آن مساوی به صفر است .

یادداشتها

۱- الکسی تولستوی، کلیات آثار، جلد ۱۰، مسکو، ۱۹۶۱، ص ۲۵۷ (متن روسی)

۲- ماکسیم گورکی ، کلیات آثار، جلد ۲۷، ص‌ص ۴۴۴-۴۴۵ (متن روسی).

برگردانی سهیلا پویان حافظی

خط و پیدایی آن
تألیف: ا. افسروف و ح. قها روف
نشرات «معارف»، دوشنبه، سال ۱۹۷۹

خط و پیدایی آن

تاریخ پیدایی خط با تاریخ پیدایی انسان بسته‌گی و پیوند ذاتی دارد، موازی و همگام با پیشرفت و ترقی جامعه انکشاف و تکامل نموده در شکل کنونی به دسترس ما قرار گرفته است. انسان نخستین نه زبان داشت و نه خط. وقتی که نیازمندی احساس شد تا انسانها خواسته‌ها، ضروریات و افکارشان را به دیگران انتقال دهند، زبان به وجود آمد.

پیدایی زبان حادثهٔ نهایت پیچیده است که دورهٔ دور و دراز تحول را پشت سر گذاشته است. آری، انسان ابتدایی پیش رفت، زنده‌گیش دگرگون شد، به‌جای گروههای کوچک، قبیله‌ها را تشکیل داد، لهذا لازم مینمود تا علاوه بر وابسته‌گان و اطرافیان با اقوام و قبایل دیگر نیز روابطی برقرار نموده مقاصد و نیازمندیهای خود را باآنها درمیان گذارد. در این شرایط تاریخ زبان گفتار تمام خواستها و احتیاجات او را بر آورده نمیساخت، زیرا امکان فرستادن زبان گفتار از یک جای به جای دیگر میسر و ممکن نبود. برای این دشواریها و رفع نیازمندیهای انسان خط اختراع گردید

تفاوت اساسی میان خط و زبان گفتار در آن است که اگر خط همچون اشیای عینی و آشکار به واسطهٔ قوهٔ باصره درک شود، زبان گفتار به کمک و یاری قوهٔ سامعه احساس میشود. خط درآغاز به عنوان واسطهٔ یاری دهنده برای زبان گفتگو به وجود آمد و بیشتر جهت انتقال زبان

گفتگو به مسافهٔ دور به کار میرفت که این خود یکی ازویژه گیهای مهم خط به شمارمیرود .
به این ترتیب بشر به کشفیا ت بزرگی نایل آمد . وی اکنون میتوانست که افکار و اندیشه های خودرا ثبت نموده علاوه برنزدیکان به‌اشخاص‌دور دست نیزفرستاده‌یابه‌آینده‌گان میراث‌گذارد :
دانشپژوهان خط رابنابر این که چسان زبان‌گفتار رابیان وافاده‌کرده‌است. به‌چهارگروه‌عمده واساسی بخشبندی میکنند :
۱ـ خط جمله‌یی‌یافرازاگراما(فرارا ـ جمله ،گرافی ــ نوشتن)،خطی‌که‌خبرتام رامیرساند .
۲ـ خط کلمه‌یی یالوگوگراما(لوگوس ــ کلمه) ، خطیست که هرعلامت آن‌یک کلمه را نشان میدهد.
۳ـ خط هجایی یاسیلاباگراما(سی لبوس ــ هجا)، خطیست‌که هرعلامت آن برا بربه یک هجاست.
٤ــ خط آوازی یافونوگراما(فونوس ــ صدا ، آواز)، خطیست که هرعلامت آن یک صدا ویک آواز را افاده میکند .
و.ا. استرین دانشمند اتحاد شوروی نوع دیگر خط (مورفیموگراما) را نیزیاد آوری وثبت نموده است. چون این خط بسیار پیچیده است ماازبحث درمورد آن صرف نظرمیکینم.

خط جمله یی (فرازی گراما)

خط جمله یی خطیست که خبر تام را میرساند وبه دو دسته تقسیم میشود :
الف) حط تصویری یا عکسی ،
ب) علامتهای شرطی قدیم .
پیدایی خط‌به هنرتصویری مردمان باستان پیوند نزدیک‌و استوار دارد؛ زیرا انکشاف هنر تصویری قدیم سبب ایجاد نخستین خط گردیده است .
قدیمترین آثار این هنر؛ سی یاچهل هزار سا ل پیش از میلاد به وجود آمده است؛ ولی آن تصاویر را به عنوان خط پذیرفته نمیتوانیم ، چون ساخت اخباری نداشتند. رسمها جدا از یکدیگر بوده هیچ گونه وابسته گی معنا یی‌با هم نداشتند. پسانترها در دورهٔ مدنیت میزولیت (۱۵۰۰۰ ــ ۱۰۰۰۰ سال ق.م .) عناصرخط‌تصویری پدیدارشد. این نوع خط‌به گونهٔ کامل در

دورۀ نیولت (۸۰۰۰ــ۶۰۰۰ سال ق.م.) به وجود آمد .

در دورۀ پلی اولیت آخر ومیر ولیت جمعیت مردم از گروههای کوچک مادرشاهی وقبیله های معدود متشکل بود ، لهذا زبان گفتار نیازمندیها و خواسته های آنها را بر آورده میساخت ؛ اما در دوران نیو لیت تعداد مردمان گسترش یافت . گروههای کوچک به قبیله ها و جمعیتها توسعه وانکشاف نمودند. در مساحت وسیع، قبایل جاگزین شدند، مالکیت قبیله یی وخصوصی به میان آمد . دادوستد دربین قبیله ها رواج یافت. مناسبتهای تجارتی و جنگی پیشرفت نمود. در قبایل پیشوایان مذهبی وکاهنان عرض وجود نمودند. همۀ این رویدادها بایست ثبت میشد؛ زیرا زبان گفتار نمیتوانست تمام خواسته ها، نیازها ورویداد های نوین زنده گی باهمی مردمان باستان را بیان و ترسیم نماید این عوامل دست به دست هم داده باعث ایجاد و پیدایی نخستین خط شد .

نخستین خط را خط تصویری (پیکتو گرافی - پیکتو - عکس یاتصویر) مینامند، زیرا دراین نوع خط مفاهیم وخواسته ها به وسیلۀ رسمها وتصاویر افاده میگردید ، به گونۀ دیگر ،خط تصویری یاعکسی حکایتی است که به یاری تصاویر بیان میشد .

خط تصویری در میان مردمان باستان خیلی رواج داشت وتقریباً همۀ قدیمیان یاانسانهای ادوار نخستین، از آن دربیان مقصود کار گرفته اند . علت بود این خط آن بوده که برای همه اعضای قبیله قابل فهم بوده وآموزش ویژه یی راایجاب نمیکرد. خط مردمان مختلف ویژه گیهای مختص به خود را داشت علامتها، خصوصیتهای طبیعت، عالم حیوانات ونباتات ، صنعت و مدنیت، معیشت، لباس ورسم وآیین همان محل و مردم را درخود تصویر مینمود.



نمونۀ خط تصویری

خط عکسی یا تصویری در زمانهٔ ما هم تا اندازهٔ معینی به کار میرود، مانند: علایم ترافیکی، درفشهای کوچک در دریانوردی و تابلوهای پشت مغازه ها. نوع دیگر خط جمله‌یی علامتهای شرطی قدیمی است که پیش از خط تصویری به وجود آمده است. این گونه علایم جهت تشخیص اشیا و اموال خصوصی مورد استفاده قرار میگرفت. مثلاً علایم شخصی و قبیله یی را در نظر میگیریم. اسلحه، حیوانات خانه‌گی و ظرفهای سفالی را نشانی میگذاشتند یا جهت تمییز دادن و جلوگیری از تبدیل شدن گوسفند و یا بز و امثال آن به شیوهٔ مخصوص گوش آنها را علامت مینهادند، یا اسپها را مهر میکردند که این عادت امروز هم رواج دارد. حکمرانان در مسکوکات و درفشها مهر و علامتهای مخصوص خود را ثبت میکردند.

هنرمندان برای اسباب و آلات خود نشانه های خاصی داشتند که به وسیلهٔ آن نشانه ها به وجود آورنده وسایل را تشخیص و تعیین مینمودند.

علایم شرطی قدیم امروز نیز توسط مردمان متمدن جهان به کار گرفته میشود، مانند فرم و نشان صاحب‌منصبان اردو، نشان مکتبهای عالی، درفش دولت و امثال اینها. پیش از پیدایی خط جمله‌یی جهت انتقال افکار، عقاید و مفاهیم واسطه های دیگری (غیر کتبی) وجود داشت که آن را «واسطهٔ اشیایی» میگویند.



نمونهٔ خط علامه‌یی ـ شرطی قدیم

از این وسیله تعداد زیادی مردمان استفاده میبرده اند . از آن جمله بنابر نوشتهٔ مؤرخ یونانی هیرودت اسکیفها به فارسها (ایرانیان) پیام اشیایی فرستاده بودند که مرکب از بقه، موش، پرنده، وپنج تیر بوده است. پیغام اسکیفها چنین معنی داشته است : اگر شما فارسها چون پرنده به آسمان پرواز کنید، یا مانند بقه در باتلاق فرو روید، یامثل موش در زیر زمین پنهان شوید باز هم همهٔ تان در زیر تیرباران ماجان خواهید داد، یاکه مردمان سلاوی نان ونمک را همانند رمز پذیرایی و محبت به کار میبردند. (این عادت حالا نیز معمول است). در جزیرهٔ سوماترا نیز فرستادن نمک نشانهٔ دوستی و محبت تلقی شده مرچ وقلفر علامت خشم و غضب میبا شد . هندوهای امریکا ی شمالی اگر خواستار صلح میبودند، هر دوطرف یک چلم را به نوبت میکشیدند یا هرگاه میخواستند با کسی جنگ نما یند یک نوع پرنده به نام« تمیه گوك » رامیفرستادند. درروسیه ، فرانسه ، امریکا وغیره جایها چوبهای نشانه دار را به عنوان حامل پیام به کار میبرده‌اند .

استفاده ازچوبهابه ویژه درحساب ومعاملات بود. درپیروار شیوهٔ دیگری درفرستادن خبر استفاده میکردند که آن را « کیپو » میگفتند. کیپو عبارت از ریسمان ضخیم حلقه مانند بود که به دور آن رشته های رنگارنگ و حلقه دار را گره زده پیوست مینمودند . رشته های گره شده وحلقه ها هر کدام معنایی معین را بیان میکردند؛ مانند: رشته سیاه ــ نشانهٔ رنج و بدبختی؛ رشتهٔ سرخ ــ نشانهٔ جنگ وخونریزی، رشتهٔ سفید ــ علامت صلح ودوستی ورشتهٔ زرد مفهوم طلا را ارائه میکرد.

به این ترتیب انسان پیش از آنکه خط تصویری را اختراع نماید از واسطه های اشیایی و علایم شرطی بهره میبرد .

خط کلمه یی

خط کلمه‌یی از خط جمله‌یی به ویژه از نوع تصویری آن به وجود آمده است. خط تصویری را باآنکه همه به آسانی درك مینمودند و آموزش مخصوصی را تقاضا نمیکرد، دشواریهای فراوانی به همراه داشت .این نوع خط را تعبیر و تشریح گوناگون میکردند ، یعنی معمولاً [*] بر داشت مفاهیم از روی تصاویر وعلایم مختلف وگونه‌گون بود. به وسیلهٔ خط تصویری مفاهیم مجرد بیان شده نمیتوانست از این‌رو نیازمندی احساس شده تا سیستم خط به وجود آید. ازسوی دیگر ، پیشرفت

جامعه، انکشاف و رشد تفکر و زبان ایجاب را مینمود تاارتباطها وپیوندهامیان انسانها بهشیوهٔ درست برقرار شود. این نیازها و رابطه‌ها را سیستم خط افاده میتوانست، لهذالازم آمد تاانسان جهت رفع نیاز مندیهایش خط کامل وجامعی رابیافریند. درنتیجه خط جمله یی به انواع خود جدا شده، به مرور زمان تصویر های عکسی به علامتهای تصویری تبدیل یافت وشکل معین به خود گرفت. دیگرهیچ نویسنده‌یی حق نداشت که شکل علایم را تعبیر دهد.



نمونهٔ خط کبیر

نظام علامتهابه ترتیب کلمه های زبانها وابسته بود ومبایست علامتها موافق کلمه های زبان باشند. خط تصویری به کلمه‌ها تجزیه نمیشد؛ بل یک مضمون واحد وکامل را افاده میکرد؛ ولی درخط کلمه یی جمله به‌کلمه‌ها جدا میشد وجای کلمه‌ها نیز معین بود. به هرحال خط کلمه یی نسبت به خط جمله یی زبان را بهتر و روشنتر بازتاب میداد وافزون براین مضمون گفتار، انقسام کلمه‌ها وترکیب آنها رانیز نمایش میداد.



نمونهٔ خط کلمه یی (ر لوحاگراما)

خط کلمه یی همگام وموازی با پیدایی جامعهٔ برده گی به میان آمده است، چون که دولت پیشبرد کارهای اداری، نوشتن فرمانها، حساب وکتاب حواجه وخزینه به‌خط کاملتر نیازمند بود. قدیمترین خطهای کلمه یی مانند خط کلمه یی مصری وسومری با پیدایی دولتهای برده داری به وجود آمده اند.

ازخطهای کلمه یی‌مصری برای بیان کلمه‌هایی که مفهوم مشخص داشتند کار گرفته میشد. عامل مهم دیگری که درپیدایی خط کلمه یی مؤثر بوده ویژه‌گیهای

خاص زبان مردمانی است که این نوع خط در میان شان پیشرفت وترقی نموده است .

و.ا. استرین ویژه‌گیهای زیرین را درخط کلمه یی اساسی وعمده شمرده است :

۱- دراین نوع خط کلمه های گفتار به آسانی جدا میشوند ،

۲- ازنگاه دستوری کلمه‌ها تغییر نمییابند.

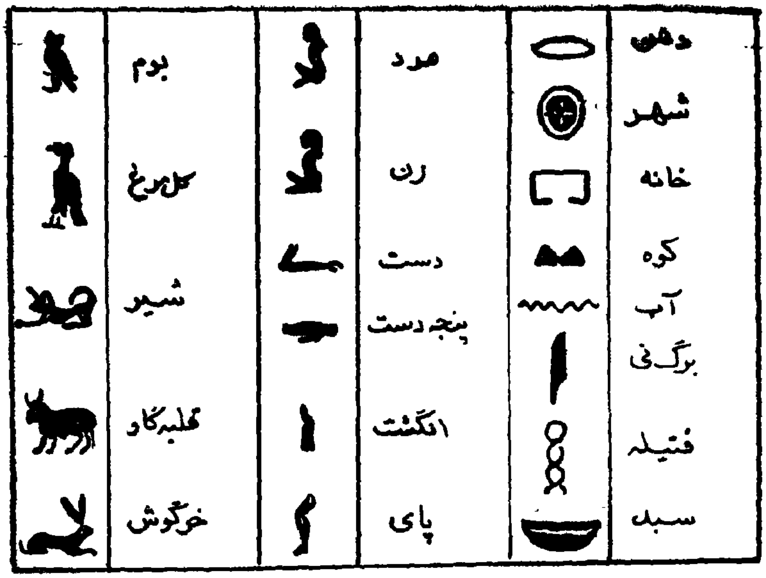
تمام خط های کلمه یی به تدریج خصوصیت تصویری خودرا از دست داده ساده ترشده به‌علایم شرطی‌تبدیل‌شده‌اند.این تغییرات‌درنتیجهٔ دگرگونی‌موادخط نویسی‌به‌وجودآمده‌است. درآن زمان به جای مواد سخت ، چون : سنگ ، استخوان، چوب ، آهن ومانند آن ازمواد دیگر ، چون پپیروس، شاهی، کاغذ وغیره استفاده میکردند .

خط هجایی

وقتی که جامعهٔ بشری به مدارج عالیتر رشد رسید ودایرهٔ استفاده از خط گسترش یافت، خط کلمه‌یی نمیتوانست به گونهٔ کامل نیازمندی واحتیاج مردم را برآورده سازد . اکنون علاوه برمنشیان ومحرران، اداره های دولتی وروحانیون، بازرگانان، کاسبان وهنرمندان نیزازخط استفادهٔ عظیم مینمودند. دراین دوران نارسایی حدی خط‌کلمه‌یی بیشتر احساس شد وآن دشواری این بود که خط کلمه یی اسمها ی مجرد و نامها را افاده کرده نمیتوانست. از این سبب همه خطهای‌کلمه یی عهد باستان به خطهای هجایی تبدیل شد. اگر چه پیدایی خط هجایی در تاریخ خط نسبت به خط کلمه یی گامی بود به پیش، ولی این خط نیز کمبودها وکاستیها یی داشت ، زیرا هرزبان نظر به آواز ، هجای بیشتر دارد . برای افادهٔ گفتار وبیان آن علامتهای زیاد لازم است. مثلاً دربیان آوازهای زبانهای جداگانه به بیست تاچهل‌حرف ضرورت احساس میشود، برای افادهٔ هجاهای چنین زبانها از ۳۵-۴۰۰ علامت لازم است.

قدیمترین علایم هجا یی درخط مردم سومری ایجاد شده است . (آغازهزارهٔ سوم ونیمهٔ هزارهٔ دوم پیش ازمیلاد)وخط کلمه یی‌سومری به هجایی مبدل شد. علایم خط کلمه‌یی سومری به تعداد ۱۵۰۰ عدد بود. درابتدای‌هزارهٔ سوم پیش ازمیلاد شمارهٔ آنها به ۶۰۰ علامت میرسید.

قبایل اکادیر اوایل هزارهٔ سوم ، آسوریها وبابلیها درآخر هزارهٔ سوم ق.م. خط سومری را پذیرفتند. درمیانهٔ هزارهٔ سوم پیش ازمیلاد خط عیلامی با تأثیر پذیری ازخط اکادها شکل



نمونه خط کلمه یی

میخی را گرفت. درنتیجهٔ تکامل خط میخی، خط هخامنشی به وجود آمد.

پیدایی قدیمترین خط هندی :

خط برهمنی وخط کهراشتی به سده های چهارم وسوم پیش از میلاد متعلق است ؛ ولی دانشمندان تاریخ خط تخمین میکنند که در سده های هشت وهفت پیش از میلاد در هندوستان نیز خط وجود داشت. خط برهمنی از خط فنیقی یاآرامی به وجود آمده است . خط کهراشتی در اساس خود از خط کانسوناتنی فارسی آرامی ساخته شده (سدهٔ پنج ق.م.) آنگاه که شمال وشرق هندوستان جز و قلمرو دولت هخامنشیها به شمار میرفت .

خط هندی چندین نوع بود که مهمترین آن خط دیوانگری است. درسدهٔ هفت میلادی، نخست خط « نگری » یا « شهری » شکل میگیرد وازآن در سدهٔ ۱۳ م . (۸ ۰ ۷) خط دیوانگری به وجود می آید . (دیوانگری از «دیوا» به معنی الهی، و نگری- شهری)، خط دیوانگری امروز هم خط رسمي ودولتی جمهوری هندوستان میباشد .

अ a, आ ā, इ i, ई ī, उ u, ऊ ū, ऋ ṛ, ॠ ṝ, ऌ ḷ,
ए e, ऐ ai, ओ o, औ au,

a

क ka	ख kha	ग ga	घ gha	ङ ṅa
च ca	छ cha	ज ja	झ jha	ञ ña
ट ṭa	ठ ṭha	ड ḍa	ढ ḍha	ण ṇa
त ta	थ tha	द da	ध dha	न na
प pa	फ pha	ब ba	भ bha	म ma
य ya	र ra	ल la	व va	
श śa(ça)	ष ṣa	स sa		
ह ha				

б

क ka, का kā, कि ki, की kī, कु ku, कू kū,

कृ kṛ, कॄ kṝ, के ke, कै kai, को ko, कौ kau

в

क्क kka, क्त kta, क्त्य ktya, क्र kra,

क्व kva, क्न kna, क्म kma, क्य kya,

г

पश्यामि देवांस्तव देव देहे सर्वांस्तथा भूतविशेषसंघान्। ब्रह्माणमीशं कमलासनस्थमृषींश्च सर्वानुरगांश्च दिव्यान्॥ अनेकबाहूदरवक्त्रनेत्रं पश्यामि त्वां सर्वतोऽनन्तरूपं। नान्तं न मध्यं न पुनस्तवा अनादिमध्यान्तमनन्तवीर्यमनन्तबाहुं शशिसूर्यनेत्रं।

д

الفبا و نمونهٔ خط دیواناگری

پیدایی خط حرفی-آوازی

خط حرفی ـ آوازی درنیمهٔ دوم هزارهٔ دوم پیش ازمیلادبه وجود آمده است.

این حادثه یکی از بزرگترین اختراعات بشری میباشد که درعرصهٔ زنده گی مدنی بیشترینه مردمان دنیا، نقش مهم واساسی را بازی کرده است. خط حرفی ـ آوازی دوگونه است :

۱ـ خط کانسونانتی ـ آوازی که حرفهای آن اساساً کانسوناتها(ب، و، گ، د، ژ، ز، وغیره) را بیان میکند؛ ۲ــ خط واولی ــ آوازی، دراین گونه خط علایم کانسونانتها و واولها را افاده میدارد چون : ا، ب، آ، و، گ، د، وامثال آن. خطهای حرفی ــ آوازی باستان همه خطهای کانسو نانتی بوده اند، یعنی فقط کانسوناتها را نشان میدادند(خط مصری، فنیقی ومانندآن). دراین گونه خطها واولها افاده نمیگردیده اند.

علایم کانسونانتی ـ آوازی برای نخستین بار در خط مصری به وجود آمده است ؛ اما اولین خط آوازی ساده رافنیقها ایجاد کرده اند که بعدترها اساس همه خطهای حرفی ـ آوازی گردید.

قدیمترین یادگارهای خط فنیقی به سده‌های ۱۲ـ۱۰ ق.م. متعلق است. خط فنیقی قدیمترین خط آوازی بوده تنها کانسو نانتها را نشان میدهد. ترتیب کانسو نانتها معین بوده هریکی ازحرفهای آن برای خود نام داشت ؛ مانند : الف : بیت ، کاف ، میم ، نون وغیره.

خط حرفی ـ آوازی از ابتدای هزارهٔ یکم پیش از میلاد توسعه وگسترش یافت که اساساً بادوشیوه جریان یافت :

۱ـ درشرق ازخط فنیقی خط آرامی به وجود آمد که تقریباً از آن همه خطهای حرفی-آوازی قارهٔ آسیامنشأ گرفته‌است. تمام خطهای این ساحه درمجموع تا اندازه‌یی ویژه‌گیهای کانسونانتی خط فنیقی را نگهداشته اند.

۲ـ درغرب ازخط فنیقی خط یونانی گرفته شد که اساس همه خطهای مردمان اروپایی را تشکیل داد. خطهای غربی از خط یونانی آغاز یافته به شیوهٔ واولی ــ آوازی انکشاف وتحول نموده اند.

شکل حرفها	نام حرفها	معنی نام حرفها	معنی حرفها	شکل حرفها	نام حرفها	معنی نام حرفها	معنی حرفها
𐤀	الف	برزه گاو	.	𐤋	لمید	نیش	[illegible]
𐤁	بیت	خانه	6	𐤌	میم	آب	M
𐤂	کیمل	شتر	r	𐤍	نون	ماهی	N
𐤃	دلت	در	A	𐤎	سمیخ		c
𐤄	خی	معنایش روشن نیست	h	𐤏	عین	چشم	
𐤅	واو	میخ	8	𐤐	پی	دهن	[illegible]
𐤆	زین	سلاح	a	𐤑	سَدی	معنایش روشن نیست	[illegible]
𐤇	خت	هاله	x	𐤒	کاف	میمون	[illegible]
𐤈	تیت	مار	[illegible]	𐤓	ریش	سر	r
𐤉	یاد	دست	[illegible]	𐤔	شین	دندان	w
𐤊	کاف	کف	K	𐤕	گاو	علامت	[illegible]

الفبای فنیقی

افزون براین، از خط فنیقی خط یهودی قدیم و خط سومری جنوبی شکل گرفته است. بهتر…
خطهایی که از خط فنیقی ــ آرامی شکل گرفته به وجود آمده اند، به ترتیب زیرین قرار دارند:

۱ـ خط یهودی و انواع آن،

۲ـ خط سوریانی و انواع آن که خط مانوی یکی از آن خطهاست.

۳ـ خط فارسی دری،

۴ـ خط عربی و گونه های آن.

چنان که گفته شد خطهای فنیقی ــ آرامی و خطهای دیگری، که در شرق از آنها به وجود آمد تنها مرکب از کانسونانتها بودند، و اولها در آنها نوشته نمی‌شد. آواز های کانسونانتها را برای نخست

بار یونانیها به حرفهای الفبایی بیان کرده اند. عامل یاد شده سبب شد که زبانها و گفتار به روشنی بازتاب یابند. این واقعیت در سده های ۸ـ۷ق.م. به میان آمد. خط یونانی نیز از خط فنیقی گرفته شده مانند آن در اوایل از راست به چپ نوشته میشد؛ اما پسانترها این خط را از چپ به راست نوشته اند. خطهای کانسونانتی ـ آوازی همه از راست به چپ نوشته میشوند.

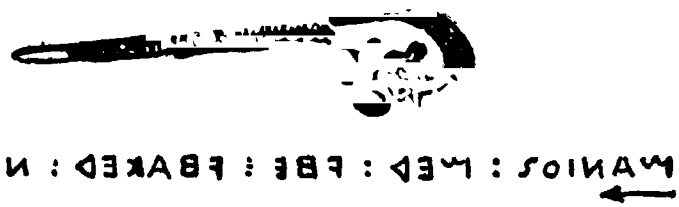
همه خطهای واولی ـ آوازی از خط یونانی شکل پذیرفته‌اند. خط یونانی به دو بخش جدا میشود:

۱ــ خطهای یونانی غربی،

۲ــ خطهای یونانی شرقی.

از خط یونانی غربی خطهای لاتین، فرانسوی، آلمانی، انگلیسی، ایتالیایی و مانند آن به وجود آمده است. از خط یونانی شرقی خطهای ارمنی (سده پنج میلادی)، گرجی، سلاوی، روسی، (سده نهم میلادی) بلغاری، سربی و امثال آن تبارز نموده است. خط یونانی همگام با انتشار و توسعهٔ دین مسیحی گسترش یافت.

خط لاتین، که تعداد زیادی از خطهای معاصر از آن ریشه گرفته است، درسده های ۸ و ۷ق. م. از خط ایتروسی یونانی پدید آمده است.



iolsamun dekahv ehv dem soinam

قدیمترین یادگار خط لاتین

خطهای معاصر آلمانی و انگلیسی (سدهٔ ۸ م.)، خط فرانسوی (سده ۹ م.)، خطهای اسپانیایی، پرتگالی، ناروژی (سدهٔ ۱۲ م.) خطهای ایتالیایی، دنمارکی، مجاری، چکسلواکی وسویدی (سدهٔ ۱۳ م.) و خط پولندی (سدهٔ ۱۵ م.) از خط لاتین به وجود آمده اند. خط روسی،

باغستان(۳۰ کیلومتر دورتر از کرمانشاه) ثبت کرده است. نوشته‌هاوموضوعات‌دیگری نیز به این خط پیدا شده است که به شاهان ساسانی ارتباط دارد.یکی ازآنها «نقش رستم» نام‌دارد. در بارهٔ بقایای مدنیت هخامنشیان وساسانیان در میان مردم تصورات وپندارهای نادرست پیدا شده است. در حالی که نقش رستم نام گرفته است امپراتور هفتاد سالهٔ روم به‌دست پادشاه ساسانی شاپور اول(۲۷۲ـ ۲۴۱ م .) اسیرشده بود هنگامی که وی دربرابر شاپور تعظیم نموده به پا خاسته این حالت به‌نام نقش‌رستم‌بازتاب یافته است. مردم‌سیمای شاپور را به‌عنوان پهلوان مشهور و رستم داستان ، ترسیم نموده اند. از این سبب آنجابانام رستم مشهور گشته است ، یا آنکه قبرکوروش کبیر (۵۵۸ـ۵۲۹ ق. م .) مقبرهٔ مادر سلیمان دانسته میشد.

تا سدهٔ ۱۵م. سنگ نوشته ها ی هخامنشیان ازجمله‌نوشته‌های دارادرکوه باغستان در اروپا معلوم‌نبود. به‌سال۱۴۷۲یوسف بر بر اسفیر وینتسیا(ایتالیا)در ایران‌ازجایهای‌تاریخی(تخت‌جمشید ونقش رستم) دیدن‌نموده‌دربارهٔسفرخود چیرهای‌عجیبی‌نوشته‌است. بعدترسفیراسپانیا وپرتگال انترنیادی گو یوا (سال ۱۶۱۱م .) ، جان‌کار بیت از انگلستان ، گرسیا دی سلوا فیگرا ی از پرتگال به ایران سفرکردند وبه تاریخ ومدنیت قدیم آن‌جاتوجه نموده‌علاقه گرفته اند. نخستین نمونهٔ خط میخی قدیم راسیاح ایتالیایی پیترادیله والی (سال۱۶۲۱م .) به وینسیا فرستاد. اواین یادگارهای‌خط میخی‌قدیم را ازویرانه های پرس پو لیس (۶۰ کیلو متر دورتر ازشیراز) کشف وپیداکرده است .

پیترادیله والی ازروی علامت خاصی ،که در این متون به تکرارآمده ، ثابت کرد که خط میخی ازچپ به راست خوانده ونوشته میشده است .

نخستین کسی که این خط را« خط میخی » نامیده ایگلبرت کیپفر دانشمند ایتالیایی است که در این باره به‌سال۱۷۱۲ م. کتابی به‌نام« عجایبات کشورهای دیگر » به‌دست نشرسپرده است. پسانتر کرستین نیبورثابت نمود که آن نوشته ها به سه‌سیستم‌خط پیوند دارند . به سال ۱۷۹۸م . گیرخردتیخسین پیشنهاد نمود که علایمی که به‌سوی راست‌متمایل‌اند، عادتاً کلمات را جدامیکنند. میونتیرازروی لباس وسلاح مردمانی‌که تصویر شان وجود داشت ، تعیین‌نمودکه آن مردمان به کدام دسته تعلق دارند. وی همچنان تاریخ نوشته هاراسده های ۶ـ۵ ق. م. دانسته است .

در زمینهٔ خط میخی کشف دیگری نیز صورت گرفته است و آن معین نمودن نام و عنوان شاهان ساسانی به وسیلهٔ سل ویستر دی ساسی میباشد. این کشف به گراتیفند آموزگار آلمانی یاری رساند که تعدادی‌از علامتهای خط میخی فارسی باستان را مشخص‌سازد و به‌خواندن بخشهای نخستین آن موفق گردد. گراتیفند از کتابهای تاریخ نویسان ایرانی نیز استفاده‌نموده نام و عنوان داراو نیاکان او را از سنگ نبشته ها پیدا کرده خوانده است (سال ۱۸۰۲م.). در کشف اسرار خط میخی بیشتر از همه افسر انگلیسی به نام گنری راولین‌سان موفقیت کسب نموده است. به‌سال ۱۸۳۵م. راولین سان به سمت مشاور نظامی برادر شاه ایران مقرر گردید و به جای بود و باش او در شهر کرمانشاه روانه شد. در جریان راه آگاهی میبابد که در جنوب شهر همدان در کنار کوه الوند نوشته هایی به خط میخی وجوددارد. او آن نوشته ها را، که «گنج نامه» نام داشت، نسخه‌برداری میکند. به‌همین ترتیب در کرمانشاه باخبر میشود که در کوه باغستان نیز آثاری باحجم خیلی بزرگ به‌خط میخی وجود دارد. آن قسمت کوه که نوشته‌هادر آن ثبت‌شده بود، ۱۱۵ متر بلندی داشته نوشته ها خود هزار سطر اند که پنج ستون آن به زبان فارسی باستان و بقیه به زبانهای عیلامی و بابلی بوده است. راولین‌سان‌نوشته‌هارا به‌گونهٔ کامل رونویس کرد. پس از بازگشت به انگلستان به سال ۱۸۴۷ م. متن کلاسیک آن را مطالعه نموده ترجمه میکند. خوانش و ترجمهٔ متنهای عیلامی و بابلی را به‌سال ۱۸۵۱ م. انجام میدهد.

در میانهٔ سدهٔ ۱۹ به‌کشف، ترجمه و نشر خط میخی فارسی باستان دانشمندان دیگری مانند ت. نیفی، ژ. آپرت، ف. شپیگل، ك. کاساویچ همت گماشته اند. با وجود این بسیاری از دانشمندان به کشف اسرار خط میخی باور نداشتند. بنا بر آن، به خاطر تثبیت واقعیت وسنجش آن، گروه محققان آسیایی بریتانیای کبیر به‌اقدام بزرگی دست یازیدند. در ماه‌سنبلهٔ سال ۱۸۵۷ وقتی که چهار دانشمند موظف به شناخت خط میخی در لندن گردآمدند (گنری راولین سان، ادوارد هینکس، فاکس تلبات، ژول آپرت) به هر یك نسخه‌یی از خط میخی داده از آنها خواهش شد که نسخه ها را هر کدام به تنهایی و به شکل مستقل مطالعه نموده ترجمه کنند. دانشمندان به شکل جداگانه متنها را خواندند. پاسخهای آنان در میان حاضران با شگفتی‌وحیرت مطالعه شد، زیرا ترجمهٔ دانشمندان مذکور همه یکسان بود. بدین‌گونه اسرار خط میخی روشن شد.

در آغاز سدهٔ بیستم از کشور های غرب بار دیگر چندین محقق جهت آموزش یادگارهای خط میخی فارس باستان به ایران آمدند .

داانشمند امریکایی رولند ، کنت در سال ۱۹۵۳ مواد خط میخی را در کتاب خود انتشار داد. ر. کنت مواد یاد شده را با حروف لاتین تهیه کرده به زبان انگلیسی ترجمه نمود. افزون بر این، دانشمند مذکور در کتاب خود ویژه گیهای دستوری خط میخی فارس باستان و واژه های زبان یاد شده را مورد تحلیل و بررسی قرار داده است.

کوتاه اینکه اسرار خط میخی فارس باستان در حواندن خط میخی بابلی ، آسوری و دیگر خطهایی که پیش از خط میخی فارس باستان به وجود آمده اند و تا سدهٔ ۱۹ میلادی خوانده نشده بودند کمک بزرگ کرد. از سوی دیگر ، سنگ نشته ها ی خط فارسی قدیم ارزش و اهمیت بزرگ تاریخی، ادبی و زبانی دارند. آنها قدیمترین یادگار های زبان فارسی دری به شمار میروند.

خط اوستایی

اوستا یکی از یادگار های ادبی و بدیعی مردمان آریایی نژاد میباشد که تاریخ پیدایی آن هزار سال نخست پیش ازمیلاد را در بر میگیرد .

با در نظر داشت عنعنهٔ دین زرتشتی و بنا بر روایتهای مورخان ، در کتابهای تاریخی مانند : مروج الذهب مسعودی، فارسنامهٔ ابن بلخی، تاریخ الملوك والرسول طبری و ترجمهٔ فارسی آن (تاریخ بلعمی) پیش ار یورش اسکندر مقدونی« اوستا »کتاب بزرگی بود که بر روی ۱۲۰۰ پوست گاونگارش یافته بود ؛ امامتأسفانه این کتاب پربها و باارزش رااسکندرآتش زده نابودساخت.

«یوزنی » تاریخ نگار یونانی مینویسد که در وقت عبادت زرتشتیان « موبد ، از روی کتاب دعا میحواند. »

اینگونه روایتها ، که از جنبهٔ معلو ما تی بر خوردارند، اساسی تاریخی نیز دارند. با ملاحظهٔ بازیافتها، بررسیها وکاوشهای باستانشناسی علمی اکنون ثابت شده است که زبان اوستایی در سده های ٦ـ٥ ق.م. وجود داشت که بخشهای جدا گانهٔ آن با خط آرامی نوشته شده بود.

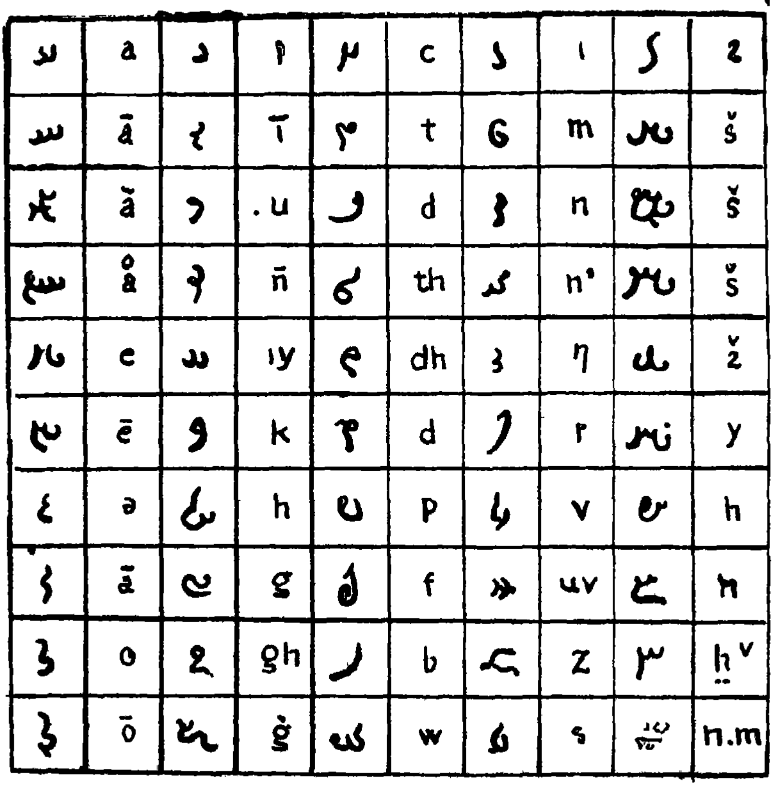
به سال ۱۸۳۵ م. نوشته هایی به نام اشاك پادشاه هندی (سدهٔ ۳ ق.م.) از پل درونته (نزدیکی کابل) به دست آمده است که در آن کلمه‌های زبان اوستایی به خط آرامی نگاشته شده است .

پس از آنکه اسکندر مقدونی « اوستا» را آتش زد. ، درسدهٔ یکم میلادی در دورهٔ پادشاه پارتی

و لخش اول (۵۱ـ ۷۸ م.) نوشتن ، گرد آوری و تنظیم اوستا ار نو آغار یا فت . چنا ن که گفته آمد تا این آوان اوستا به خط آرامی نگارش میافت ؛ ولی در الفبای آن چند حرف اختراع و اضافه شده بود که در الفبای پهلوی وجود نداشته است . شاید مویدان زر تشتی از الفبای یونانی و افادهٔ واولها در این زبان الهام گرفته بر ای بیا ن واولها حرفهای جدا گانه یی اختراع نمو ده باشند .
الفبای « اوستا» ۴۸ حرف و۴۹ علامت داشت. از آن میان ۱۴ حرف برای بیان آواز های واول و ۳۴ حرف برای نشان دادن آواز های کانسونانت و شبه واولهای اختصاص داشت .

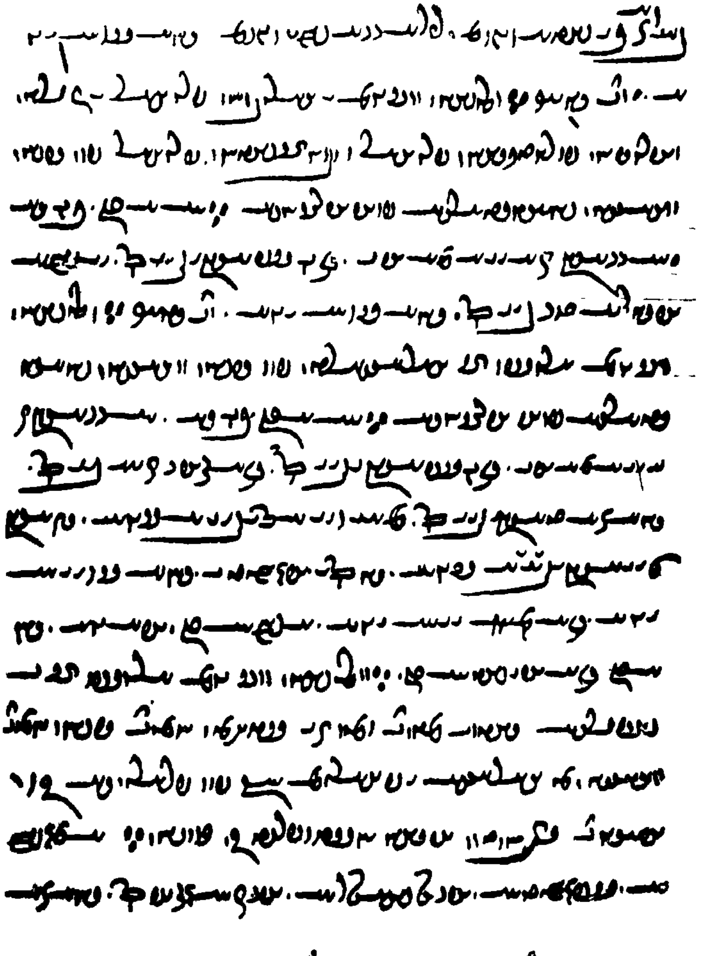
برای نمایش و افادهٔ حرف «گ» دو علامت به کار گرفته میشد :

ممکن است حط اوستایی در سده های ۳ـ۴ میلادی اختراع شده باشد



الفبای اوستایی

پس از اختراع الفبا در زبان اوستا غلط خوانیها رفع شد. شایستهٔ یادآوری است که در زمان ساسانیان زبان اوستایی زبان مرده به شمار میرفت وترتیب دهنده‌گان «اوستا» همه کلمه‌ها وتمام عبارتهای اوستا را درست و بی خطا نوشته‌نتوانسته‌اند. از این‌رو در دست نویسهای «اوستا»، که تا دورهٔ مارسیده‌اند. جایهای دشوار فهم خیلی زیاد است، چون‌که برخی کلمه های اوستایی مطابق به ریشه های هند و ایرانی وهند و اروپایی نیستند. افزون براین، کاتبان دوره‌های بعدی که متنهای اوستا را پس از دورهٔ ساسانیان و بعد از یورش خلفای عرب نگاشته اند، مرتکب اشتباهات وخطاهای زیادی شده اند.



نمونه‌یی از قدیمیترین نسخهٔ اوستا

یکی از قدیمترین نسخه های «اوستا» که تا روزگاران ما رسیده در سدهٔ ۱۳ م. نگاشته شده ست . ازاین که در شکل نگارش «اوستا» حرف واول وجود نداشت، خواندن خیلی دشوار شده بود . لذا موبدان وپیشوایان کیش زرتشتی برآن شد ند تا «اوستا» را به خطی بنویسندکه خواندنش آسان باشد و هم بتواند تمام آواز هایی راکه در زبان زرتشتی وجود داشت ، افاده و بیان کند .

در دست‌نویسهای «اوستا» که‌تازمان‌مارسیده متن‌اوستایی باترجمهٔ‌پهلوی توأم آمده‌است واین‌شکل «اوستا زند» نام داشت. نخستین پژوهنده‌گان عربی اوستارا «زبان زندی» نامیده‌اند. پسانترها این عقیده رد گردید و اصطلاح «زبان اوستایی» پذیرفته شد .

زبان اوستایی‌به زبانهای سغدی، یغنوبی وپامیری نزدیکی دارد. خط اوستایی «دین‌دبیره» نام داشت. این خط ازخط آرامی‌به‌وجود آمده از راست به‌چپ‌نوشته میشد. شیوهٔ نگارش‌حرفهای اوستایی همانند حرفای پهلویست .

در روزگاران خلافت عربها «اوستا» برای بار دوم صرر دید. پیروان کیش زرتشتی، کسانی که دین اسلام را نپذیرفتند ، بیشتر شان به هندوستان سفر کردند ودر آنجا اقامت گزیدند. اکنون این‌گروه مردمان خود را «پارس» میامند و تعداد شان به ۱۱۵ هزار نفر میرسد. پارسیان در طاعت وعبادت و اسناد دینی اززبان و خط اوستایی استفاده میکردند، درپیشبرد کارهای اداری و اسناد دولتی زبان گجراتی را به‌کار میبردند . ازمیان پارسهادانشمندان بزرگ اوستا شناس، مترجمان چیره دست اوستا به زبان انگلیسی ، گجراتی و فارسی بیرون آمده‌اند .

در ایران ۱۰ هزار پیروآیین زرتشتی‌وجود دارد که «اوستا» را درنماز وعبادت‌به کار میبرند؛ ولی از خط آن استفاده نمیکنند .

خطهاری فارسی میانه:

وقتی که فارسها (هخامنشیان) بابل ،آسور ، مصر وتمام قلمرو آسیای پیشین رابه دست آورده دولت پهناور وتوانایی را ایجاد نمودند، اداره و پیشبرد امور دولت بسیار دشوارشد. برای رفع این‌دشواریها بیشتر آسوریها را به‌کار های دولتی گماشتند ، زیرا آسوریها در این رشته دانش کافی داشتند .

کاتبان آسوری به مرور زمان‌اندك، اندك ازخط میخی‌دشوار دست کشیده ، خط نسبتاً سادهٔ

آرامی را مورد استعمال قرار دادند. زبان و خط آرامی به‌یکی از قبیله‌های سامی منسوب بود که در نیمهٔ دوم هزارهٔ دوم پیش از میلاد میزیسته‌اند. در سده ۸ ق.م. زبان آرامی شکل بین‌المللی گرفت. این خط و زبان را هخامنشیان پذیرفتند و از آن خط فارسی - آرامی به‌وجود آمد که خط آمیخته‌یی بود. خط فارسی - آرامی در سراسر کشور فارسها از مصر تا هند رواج یافت. نوشته های فارسی - آرامی از سدهٔ ٦ پیش از میلاد تا سدهٔ ۷ میلادی باقی مانده اند، یعنی خط فارسی - آرامی زیاده از یازده قرن معمول بوده است. از آن میان سنگ نبشته باغستان نیز به زبان آرامی ترجمه شده است.

پس از استیلای اسکندر مقدونی و از هم پاشیدن دولت او در آسیای میانه و ایران دولتهای اشکانیان، یونانی- باختری و کوشانیان به میان آمدند. این دولتها به ویژه دولت یونانی - باختری از خط و زبان یونانی استفاده مینمودند؛ ولی ساحهٔ استفاده از این زبان خیلی محدود بود و تنها هنگام سکه زدن نام و عنوان شاهان بر روی مسکوکات مورد استفاده قرار میگرفت. بنا بر - این، دیری نگذشت که زبان مذکور متروک شد و مردم از استفادهٔ آن دست کشیدند. مردمان محلی به وسیلهٔ زبانهای گوناگون تبادل افکار میمودند. گاهی برای ثبت و نگارش محل از خط آرامی کار میگرفتند. یکی از زبانهای رایج در میان مردم زبان پارتی بود که معمولاً دولت پارتها از آن استفاده میکرد. دارنده‌گان این زبان از خط آرامی استفاده مینمودند. یادگارهای زبان پارتی از زمان اشکانیان با خط پهلوی نوشته شده‌اند (زبان و خط پهلوی از نام همین زبان پارتی گرفته شده است.)

چون زبان پارتی یکی از شیوه‌های شمالی زبان فارسی بود، بنابرآن، با زبان آرامی تفاوتهایی داشت، لهذا برای بیان و افادهٔ آن علایم دیگر نیز لازم بود. از این رو در خط آرامی دگرگونیها و تغییراتی ایجاد کردند و در نتیجه تخمیناً در سدهٔ ۲ میلادی خط پهلوی به وجود آمد. خط پهلوی انواع گوناگون داشت. از آن میان خط پهلویک و خط پارسیک را نام گرفته میتوانیم.

خط پهلویک، یعنی پارتی در وقت فرمانروایی پارتها معمول و مروج بود. پس از آنکه ساسانیان بر اریکهٔ سلطنت تکیه زدند (۲۲٦ م.) گونهٔ دیگری از خط فارسی میانه - پارسیک - معمول شد و گسترش یافت.

خط فارسی میانه، که از خط آرامی الهام و منشأ گرفته بود، شیوهٔ جنوب غرب زبان فارسی

میانه را باز تاب میداد. با مرور زمان این زبان و خط توسعه و گسترش یافته جانشین زبان وخط پارتی گردید و به نام خط پهلوی اشتهار یافت. این رویداد را در یاد گار های ادبی آثار پارتی به روشنی دیده میتوانیم. منظومهٔ «درخت آسوریک»، «یاد گار زریران» و مانند اینها از یادگار های پارتی به زبان فارسی‌میانه ـ یادگار ادبیات غیر دینی ساسانیان ـ میباشد که تا روزگار ما رسیده است .

برخیها هر دو نوع خط را خط پهلوی نامیده، پهلویک را خط پهلوی اشکانی و خط پارسیک را خط پهلوی گفته اند .

در زمان ساسانیان هفت نوع خط مروج و معموم بوده که موافق گفتهٔ مور خان هر یک مخصوص این یا آن ساحه بوده است . آن هفت نوع خط به ترتیب زیرین است :

رم دفیره، گشته دفیره، نیم گشته دفیره، فرورده دفیره، راز دفیره، دین دفیره ووصف دفیره. از میان این خطها «رم دفیره» بیشتر عمومیت و رواج داشته همه آن را به کار میبردند. خط فرور ده دفیره مخصوص نامه ها و فرمانها، خط راز دفیره مخصوص اسرار و ترجمه ها، خط دین دفیره مخصوص نوشته های دینی بوده است ووصف دفیره مجموع خطهایی بوده است که کلمه های رومی، ختایی، هندی، ترکی، نبطی، عربی وبربری در آن وجود داشت. بنا بر گفتهٔ ابن ندیم خط گشته دفیره را «گستیج» ونیم گشته دفیره را «نیم‌گستیج» نامیده اند .

این دو خط از ۲۸ حرف ترکیب یافته‌اند که با نخستین آن عهد وپیمان و بانوع دوم خط یاد شده کتابهای فلسفی و طبی را ثبت میکرده اند .

این عنعنهٔ ساسانیان، که هر خط را به ساحه یی اختصاص داده بودند، در زمان ابن مقله، وقتی که شش نوع خط اختراع شد، از نو زنده گردید .

یادگار های خط فارسی میانه که آن را پسانتر ها « پهلوی کتابی » نام نهاده اند، عبارت از کتابهای دینی و غیر دینی میباشد که آثار دورهٔ ساسانیان را تشکیل میدهد .

یادگار های خط پهلوی در مقبره ها و حرسنگها به نظر میرسد . در خط پهلوی ۱۴ حرف وجود داشت که با آن حروف آوار های زبان فارسی میانـه بیان میشد. چند نوع علایم این خط آوازهای گوناگون را افاده میکرده است .

در خط پهلوی ایدو گرامها به تعداد زیاد وجود داشته است. ایدو گرامها کلمه هایی میباشند که شکل نوشتهٔ شان به الفبا و زبان آرامی بوده به شیوهٔ فارسی خوانده میشدند . مثلاً اگر در متن «ملک» نوشته میشد، آن را « شاه» میخواندند . در سده های ۶-۹ میلادی فرهنگهایی نوشته شدند که در آنها ایدو گرامها تشریح شده اند .

از نخستین دوره های پیدایی و گسترش کیش اسلام برخی متنهای پهلوی را به الفبای اوستایی مینوشتند که این گونه متن ها را « پارند» گفته اند .

پژوهندهٔ نخستین متنهای پهلوی سلویسیترادی ساسی میباشد که با استفاده از کتابهای یونانی متنهای مزبور را مطالعه کرده است. در سدهٔ ۱۹ میلادی دانشمندی به نام ویست به آموختن متنهای پهلوی سرگرم شد و تقریباً تمام متنها را به زبان انگلیسی ترجمه نمود. از آغاز سدهٔ بیست در غرب و بیست سال آخر در ایران دربارهٔ ادبیات، صنعت و زبان پهلوی از هرجهت بررسیها و مطالعات به عمل آمد .

دانشپژوهان روسی و اتحاد شوروی ک. زالمان، ا فریمان. م باگالو باف و دیگران نیز در مورد زبان پهلوی پژوهشها و کاوشهای سودمند و با ارزش انجام داده اند .

نویسنده : پروفیسر هانری کربن
گزارنده : عیسی سپهبدی
بر گرفته از مجلهٔ دانشکدهٔ ادبیات
ش ۱ ، سال ششم وش ۲ ، سال هفتم
گزینش وتلخیص ه . م .

شگفتگی فلسفه در قلمرو اسلام

از ابن سینا تا ابن الرشد

ابن سینا و مشرب فلسفی او

ابن سینا نام یکی از بزرگان و سروران درجهٔ اول فلسفه در اسلام میباشد. عنوان «فلسفه در اسلام» ، که در این مقاله مصراً و ازروی عمد بدان تکیه میکنیم حقاً با واقعیت وحقیقت تاریخ مطابقت تام دارد .

عنوان «فلسفهٔ عرب» وصفت مشخص «عربی» ، که محققان ومتتبعان فلسفه در مغر بزمین برای «فلسفهٔ اسلامی» قایل شده بدان اسرار میورزند ، اشتباهی است بزرگ و گناهی است نابخشودنی ؛ زیرا صفت «عرب» یا «عربی» ، که مؤرخان مزبور برای فلسفه درقلمرو وسیع اسلام و اسلامیت وتمدن وتفکر عمیق و دامنه دار درآن جاری شده ، تنها محمل و گاهواره ییست که در

آن نطفهٔ تفکر فلسفی اسلام پناه گرفته و آهسته آهسته طی قرون متمادی به مراحل رشد و کمال رسیده است. خلاصه اینکه «عربی» باید به زبانی اطلاق شود که آثار عمده و طراز اول تفکر اسلامی در قالب آن ریخته شده و برخی از آن آثار در قرن دوازدهم میلادی در معربزمین به زبان لاتین یا دیگر زبانها ترجمه شده است. در حقیقت میتوان گفت که زبان عربی در اسلام همان نقش و وظیفه یی را که زبان لاتین به عنوان زبان مذهبی و عبادت در قلمرو مسیحیت و تمدن و تفکر مسیحی داشته ایفا کرده است؛ لیکن اگر تفکری از دایرهٔ مذهب خارج شده جنبهٔ عام وعیر مذهبی به خود بگیرد، دیگر اطلاق صفتی که رنگ مذهبی خاص دارد جایز نمیباشد و اصرار در استعمال آن به منزلهٔ تجاوز به قلمرو دوم محسوب میگردد. به همین دلیل ملاحظه میکنیم که اکثر اساتید فلسفهٔ اسلامی از نژادها و ملیتهای غیر عرب و خاصه عدهٔ معتنا بهی از آنان ایرانی وخراسانی الاصل میباشند و غالباً نیز آثار و تفکرات خود را به زبان پارسی نگاشته اند، مثل شیخ الرئیس ابوعلی سینا. گاهی منحصراً به فارسی نوشته اند، ما نند حکیم نا صر خسرو ومنتسب به فرقهٔ اسماعیلیه. وباراز جهات دیگر، جایز نیست که عالم اسلامی را به مثابهٔ آیینه یا سنگی یک پارچه و بدون نقش و نگار عمیق و متنوع تصور کرد و یا برای عنوان «فلسفهٔ اسلامی» همان محدودیت وقاطعیتی را قایل شویم که مؤرخان فلسفه حقاً برای «فلسفهٔ مسیحی» قایل میباشند؛ زیرا فلسفهٔ مسیحیت را علمای اهل مدرسه وست و جماعت طی قرون وسطی بروفق شریعت و دیانت مسیح پیریزی نموده بنا کرده اند و حال آنکه در قلمرو اسلام فلاسفه همواره مورد سوءظن اولیای دین و اهل شریعت بوده و میباشند. به موازات فلسفه، علم کلام را نیز نمیتوان معادل فلسفهٔ اسلامی تلقی نمود؛ اما اصطلاح ومفهوم «فلسفه در اسلام» که مورد توجه واختیار ماست بههیچ نحو ازانحا باسنت، شریعت واصول دین تصادم وبرخوردی نمیتواند پیدا کند، یا طبعی وخاطری را مشوش سازد؛ بلکه تنها معرف ومبین زمینهٔ خاص مذهبی آب و هوای اصیل فکریست که در آن فلسفه و مشرب مخصوص ابن سینا ریشه گرفته شگفته گی یافته است. اختیار عنوان کلی «فلسفه در اسلام» از جانب دیگر، مشمول تعدد و تنوع دکتریها و زمینه های روحی و فکری دیگریست که ذوق سرشار این از آن آب خورده مشروب گردیده است.

اولین اصلاحیهٔ ضروری که اصلاحیه دیگری را در برخواهد گرفت و باید در تصریح آن

آن بکوشیم بدین صورت عنوان میشود : منظرهٔ عمومیی که از دیر باز تواریخ فلسفه در مغربزمین ابن‌سینا و فلسفهٔ او را در آن جایگزین ساخته‌اند منحصراً مبتنی و متکی بر آشنایی با ترجمه‌هایی بوده است که طی قرن دوازدهم میلادی در شهر «تولدو» (Toledo) اسپانیا توسط طلاب علوم دینیه و علمای اهل مدرسه بر قرار گردیده بود و آن را به شرح زیر میتوان خلاصه کرد تا نقص و اجمال آن به خوبی ظاهر شود: در این فهرست جز اسامی مشهور الکندی، فارابی و ابن‌سینا از دیگران ذکری به میان نیست . سپس نام غزالی مذکور است که با ساطور انتقاد خود مهلکترین ضربات را به پیکر فلسفه نواخته است . آنگاه چنین تصور شده است که ابن‌الرشد روح تازه‌یی به کالبد نیمه جان فلسفه دمیده تفکر فلسفی را در اسلام به شامخترین قله‌های خود صعود بخشیده است. اهل مدرسه و علمای مسیحی قرون وسطی فلسفهٔ اسلامی را در همین جا متوقف دانسته با عظمت ابن‌الرشد مدفون ساخته اند .

نقص وفر و مایه گی فکر ار و پاییان در باب رشد وتکامل فلسفه در اسلام که مدتها در مغربزمین به صورت تحجر و قاطعیت در آمده بود، امروز درپر تو تحقیقات و اکتشافات جدید وآشنایی کاملتر و دامنه دار با اصالت و پیچیده‌گی وقایع وحوادث روحی و معنوی وتفکرات فلسفی قرون وسطای اسلامی درجهٔ اهمیت واصالت و معنای حقیقی فلسفهٔ ابن سینا وشخصیت بارز آن فیلسوف بزرگ به جهانیان معرفی گردیده گوشه‌ها وزوایای مشرب حقیقی آن حکیم عالیقدر آشکار گشته است.

ابن سینا به سال ۹۸۰ میلادی در دورترین منطقهٔ مرزهای شرقی خراسان پا به عرصهٔ وجود گذاشت. خوب میدانیم که زندگانیش به نحو اعجاب آمیزی به میزان حداعلای شخصیت کم نظیر ومقتدر را وچنانکه حریص بشناخت ودریافت همه‌چیز بوده در تشنه گی آزمایش وعمل میزیسته به منتهای مراتب خودشگفته‌گی‌یافته وبارور گردیده‌است. منصب وزارت‌نزد امیر همدان را گرچه مخل تحقیقات و مطالعات علمی و فلسفی او بوده پذیرفته است ؛ هنگام روز بدان اشتغال میورزیده ؛ولی شبهای خود را وقف مطالعه و تصنیفهای گرانبها و بیشمار خود ساخته است. رنج‌بیخوابی وخسته‌گیهای طاقت‌فرسا را به کمک‌چندتن‌ازشاگردان‌ومریدان خاص برخود هموار نموده مجموعاً آثاری شگرف ووسیع به نام خود باقی گذارده است وباز به خوبی میدانیم

که بر اثر فرسودهگی تن وروان درسن پنجاه وهفت چشم ازجهان فانی فروبسته است. مرگ اوبین اصفهان وهمدان به نحونامعلوم واسرار آمیزی به وقوع پیوسته، آثار وی همزمان ومعاصر با حادثهٔ مهم روحی ومعنوی به زیور تصنیف و تألیف در آمده و آن تکوین فلسفه ومذهب باطنیهٔ اسماعیلیه میباشد که ماأکنون آهسته آهسته ارچند سال به این طرف به حدود آن معرفت حاصل کردهایم. اکتشاف آثاری که معرف مذهب اسماعیلیهمیباشند، موجبمیشود کهنام بزرگانی چند ازاعاظم آن فرقهمانند ابو یعقوب سجستانی، مؤید شیرازی، حمیدالدین کرمانیوغیره مقام خود را در تاریخ فلسمه احراز نمایند. امروز برای مامسلم گردیدهاست که پدر و برادر بوعلی از پیروان اسماعیلیه بودهاند، چنانکه ابن سینا درشرح حالخود اشارهبه تلاشها ومجاهدات آنان برای تبلیغ وپیرستن خود او به فرقهٔ اسماعیلیه نمودهاست؛ لیکن باوجود آنکه بیش ازیک مشابهت بین دنیای تفکر فلسفی و معنوی ابن سینا با دستگاه فکری و نظام عالم در مذهب اسماعیلیه وجود دارد، فیلسوف شهیر هرگز دعوتپدر و برادرخودرا نپذیرفتههمواره ازپیوستن به مذهب اسماعیلیه امتناع ورزیده است، بهر تقدیر ازنزدیک شدن به ازاء و عقاید مذهب شیعهٔ هفت امامیاسماعیلیهاعراض نموده است. مقام واحترامی که در نزد امرای همدان و اصفهان احراز نمود، ممکن است برای مامجور و محملی باشدکه او را لااقل به ظاهر درزمرهٔ پیروان شیعهٔ اثنی عشری به شمار آوریم.

نکات مختصری که درفوق به طور فشرده در باب زندهگانی وفعالیت ومشعلهٔ روحی وایدیال فلسفی اومذکور افتاد، تاحدیافقهای وسیعی را، که ذهن واندیشهٔحکیم در برگرفته وچهرهمعنوی وحقیقی خود را برآن منعکسساخته، روشن میکند. ازجانب دیگر، مجموعهٔ حیرت انگیزآثار اونیز دال برشگرفی روح ووسعت مشربی است که علمای اهلمدرسه «علمایاسکولاستیک» (Savants Scolastiquis) جز بخشمحدودی از آنرا نمیتوانستند بشناسندودریابند. بخش مزبور که در قرون وسطای مغرب زمین مورد مطالعه بوده به تحقیق عبارت از اثر معروف «شفا» ست که مشتمل بر علوم منطق و حکمت طبیعی و مباحث ماوراءالطبیعه میباشد؛ لیکن امروز بر ما روشن است که طرح و نقشهٔ عظیم فکری ابن سینا، چنانکه خود اوبارها بدان اشاره کرده است، میبایستیمنتج ومنتهی به یک نوع «فلسفهٔ

مشرقیه » (Philosophie orientale) بشود ، کمال مطلوب او رسیدن به چنین نقطهٔ مقصودیست که رمزعالم هستی را درپرتواشعهٔ نورانی مشرقیه حل وتوجیه کند وتلاشهای اولیه به منزلهٔ آزمایشها وتمرین‌معرفت به مقدمات و متوسطات بوده است. اشارات وامارت زیادی در دست‌ماهست که بتوانیم حقانیت این مدعا را به معرض اثبات برسانیم .

برای روشن شدن قضیه باید تیرری معرفت ابن سینا را درمجموعهٔ فلسفهٔ اودر مرکز قرار دهیم وسایر مطالب ومعانی رابه معیار آن بسنجیم؛ زیرا فلسفهٔ معرفت درحکمت ابن سینا به منزلهٔ یکی ازموارد خاص « تیوری عقول » (Theorie des Intelligences) ، که درفلسفهٔ افلاطونی ونو افلاطونی به نحوجامع‌شگافته شده‌است ،جلوه میکند . تیوری عقول خود وابسته به یک قسم « انژلولوژی » (Angelologie) یا علم فرشته گان است که در عین حال اساس تیوری عالم و تیوری وجود راپیریزی نموده حدود علوم انسانی و معرفت به احوال وحقیقت انسانی را معین ومشخص میکند. در اندیشهٔ ابن سینا صورت ریز ممکنات وموجودات‌عالم‌امکان به نحوی که متداول‌وجاری‌بوده است وجود ندارد؛ بلکه‌به‌زعم او اگر ممکنی از کتم‌عدم به صورت وجودمتحقق‌گردیده ازآنست که وجوداوبه حکم علیت‌خاص به ضرورت پیوسته وهمین‌طور سلسلهٔ علل به‌ضرورت‌خاص خود جاری وساری گردیده است. بدین ترتیب‌ملاحظه میشود که‌اصل قدیمی‌فلسفهٔ خلقت ،که عموماً مقبول حکما بود، درفلسفهٔ ابن سینا تغییر جهت و تغییر ماهیت عمده یی یافته است، بدین معنی که مبدأ خلقت یک نوع انقلاب وکودتایی نیست که ازارادهٔ ازلی‌درازل آبادقدم نشأت گرفته باشد؛ بلکه درحقیقت ضرورتیست باطنی در ذات‌خداوند، وبه حکم‌آن ضرورت باطنی ازلی‌صورت‌تحقق یافته است. نظاهر خلقت همان ذات اندیشهٔ الهی است که به خود میاندیشد و معرفتی‌که ذات الهی درازل وابد ذات‌خود داردچیزی دیگری‌نیست‌مگر همان«ترارش اولیه» (Lapremieri Emanation) اولین اشعاربه معرفت ذات یا «عقل‌اول » . (Lapremiere Intelligence) . این چنین‌اولین اثربینظیر انرژی‌خلاقه، که موبه مومنطبق ومساوی باذات اندیشهٔ الهی است مایهٔ جریان عالم خلقت ازوحدت به کثرت میباشد واصل اساسی راکه میگوید: « ازیکی‌جزیکی نمیزاید» کاملاً اثبات میکند .

ازمنشأ « عقل اول » ویک سلسله مشاهدهٔ ذات ، عالم کثرات ظاهر میشود وبدین ترتیب فلسفهٔ خلقت عالم را به صورت یکنوع « فنومنولوژی» (Phenomenologie) وجدان ملکی (Conscience angelique) یا ملکوتی درمی آورد. عقل اول به اصل منشأ خود درعالم مشاهده مینگرد واین گونه نگریستن درحقیقت رابطهٔ اوست بااصل ومنشأ خود و با لضروره اورا به عالم وجود وعالم امکان‌محض که وجودخود اوست ، میکشاند وظاهر میکند. از این‌حرکت سه گانه « عقل دوم » (Deuxieme Intelligence) صادر میشود که روح محرکهٔ (Amemotrice) فلک اول یا «فلک الا فلاک» است وجسم اثیری متعالی آن محسوب میشود و در حقیقت از بعد سفلی ، بعد ظلمت متعلق به « عقل اول» منبعث گردیده‌است. این حرکت سه گانه درعالم مشاهدهٔ ذات از عقلی به عقل دیگر منتشر میشود و سریان مییابد تا این سلسلهٔ مراتب مضاعف عقول ده‌گانه« کروبیان» و« اروح ملکوتی » تکمیل شود. این سلسله فرشته گان وارواح ملکوتی فاقد قوای حسا سه اند و در عالم تعقل محض ودرحال تمنای وصل وپیوند باعقلی که از آن نشأت گرفته‌اند، میزیند و این حالت کشش و تمناست که به هریک از افلاک، حرکت خاصی میبخشد . بنابراین ، حرکات و چرخشهای عالم خلقت اثر عشق و آرزومندی وعطشیست سیراب نشدنی‌که‌درنهاد فرشته‌گان وارواح‌ملکوتی‌آفریده شده جزء ذات‌آنان میباشد.

آخرین عقول مذکور به عنوان « عقل عامل یا فعال » (L'Intelligence agente) نامیده شده ارواح انسانی از آن نشأت گرفته اند وتشعشع آن موجب خلق و ایجاد عبارت و اندیشه هایی درنهاد موجوداتی‌که به نورانیت آن چشم امید وآرزودوخته اند، میگردد. قوهٔ عاقله انسانی نه قدرت ونه وظیفهٔ تجرید را دارد ، بلکه هرگونه معرفت یاخاطره در روح اوپرتوی از تراوش ونورانیت فرشته یاعقل‌عامل است . فی‌الحقیقة عقل انسانی بالقوه از نیروی عقل عامل بهره یی دارد وچون ادراك ومشاهدهٔ باطنی وعقل عملی در نهاد اوبه موازات هم درکارند، عنوان « فرشته‌های زمینی» برآدمیان اطلاق میشود و سرنوشت ارواح دراین سرمستتراست. دربین درجات چهارگانهٔ شعورباطن‌آنکه‌ماراد‌رحال‌رابطه‌وخلوص‌بافرشته‌یاعقل‌عامل‌قرارمیدهد به‌صفت« قدس» ممتازگردیده عالیترین‌مرتبت آن روح پیامبری‌وپیام آوری ازعالم‌غیب است.

اکنون میتوانیم طرح« فلسفهٔ مشرقیه» ابن سینا رابراساس تفکری که تشریح شده مورد مطالعه

قراردهیم. مع التأسف آنچه از این مقوله برای ماباقی مانده ازحدوداشارات وطرحهایی ناقص تجاوز نمیکند. دقیقترین منظری که از آن میتوان به دست داد، همانا توجه به رسالات عرفانی ابن سیناست که درآن تجربهٔ خصوصی وسر سلوك نفسانی خود را به امانت گذارده، نادراست چنین مواردی که حکیمی وعارفی باچنین صراحت وقوت، به حقیقت ذات خود اشعار یافته تصاویر معنوی خود رابه این درجه وضوح وروشنی مجسم ساخته باشد. رساله های سه گانه یی که به نحو جالب مکمل حواشی بر «حکمت الهی ارسطو» میباشند، تجزیه وتحلیل سفریست روحانی به مقصد «مشرق عرفانی» که روی نقشه های متداول مامقامی ندارد؛ ولی تصویر آن از فلسفهٔ عرفانی قدیم مستفاد میشود. رسالهٔ حی ابن یقظان دعوتی است به سفر روحانی به همراهی فرشتهٔ نورانیت. دررسالهٔ طیر، سفر روحانی به انجام میرسد وصورت پذیر میشود. این رساله منشأومبدأ یک سلسله آثاری است که عالیترین نمونهٔ آن مثنوی «منطق الطیر» شیخ فرید الدین عطار است که درقرن دوازدهم میلادی به رشتهٔ نظم درآمده. رسالهٔ سلامان وابسال داستان حماسی ومعنوی دوقهرمان است که دربخش آخرکتاب «اشارات» قرار گرفته، درحقیقت سلسلهٔ زنجیر این طور یاسفر روحانی بدان ختم میشود. سلامان وابسال قهرمانهای افسانه یی یا خیالی نیستند؛ بلکهٔ رمز وعلایمی هستندکه به‌وسیلهٔ آن حکیم‌عارف‌سرسلوك‌باطنی روح ومراحل رشد وکمال حیات عمیق‌باطنی رامجسم میسازد؛ درحقیقت مظاهری هستند مرموزومسکوت. به زبان دل سخن‌میگویند ونمیگویند وهرگز نمیتوان آخرین کلمه را دربارهٔ آنان اداکرد؛ زیراکه مانند بحر عمیق همواره حقایق شگرف پنهانی در اعماق دل نهفته دارند. هرکس وهراندیشه به‌اندازهٔ پیشرفت خود درعوالم روحانی میتواند باخطوط وزوایای آن آشنا شود وهرکسی به وسع روحانیت خود میتواند آن راکلید رمز باطنی خود قرار دهد وپیشروی خود را در بادیهٔ حقیقت بعد ازآن بسنجد وقدمهای موزون خود را برشمرد ومس وجود خود را درحال تحول وتبدیل شدن به زر حقیقت مشاهده‌کند وخشنود شود.

چهره ونقش فرشته، که «عقل عامل وفعال» است، به مامجال میدهد که سرنوشت آیندهٔ مشرب ابن سینا راحدس بزنیم. زوال و شکست فلسفهٔ ابن سینا آنطورکه علمای اهل مدرسه در قرون وسطای مسیحی به طور ناقص ونارساشناخته بودند، ازهمین جاسرچشمه میگیرد.

طرفداران دین توحید و وحدانیت از این بابت ممنون وخرسند میباشند؛ زیرا درخاطرآنان مسلم است که نکتهٔ اساسی درفلسفهٔ ابن سینا ، یعنی جستجوی حقیقت با طنی ومعنو ی‌هرگز مکتو م ومعطل نخوا هد ماند واندیشه های عالی رابه سوی بالا ودرآسمانهای‌پرستارهٔ حقیقت لایزالی رهبری خواهد کرد. درمغربزمین امروزی مجاهدات پروفیسر « اتین ژیلسون » فرانسوی و تجزیه وتحلیل عالمانه یی که ازفلسفهٔ «اگوستین » مسیحی وبرخوردار شدن فکراو از فلسفهٔ ابن‌سینا کرده موجب به ثمررسیدن تفکرات‌عمیق فیلسوف شهیر خراسانی گردیده‌است.اکنون بایدآثارو نتایج آن رادرمکتب « البرت کبیر » خاصه شاگرد او « اولریک دوسترازبور » ومکتب عرفانی ساحل رود خانهٔ « رن» تفحص کرد ودریافت ؛ امادرحالی‌که سیلاب فلسفهٔ ابن‌الرشدآثار تفکر ابن سینا رادرعالم مسیحیت درهم پیچید ومنقرض کرد، سرنوشت آن‌در مشرقزمین اسلامی به نحودرخشانی‌راه ترقی واعتلا پیموده است. نه آتش‌سوزان نقد غزالی‌ونه سیلاب بنیان شکن ابن الرشد، هیچ‌کدام نتوانستند درارکان عمارت رفیع وحصن تفکر ابن سینا خللی وخدشه‌یی وارد سازند. سهروردی شاگرد ادامه دهندهٔ فکرابن سینادرراه تکمیل وبه‌سامان رساندن « فلسفهٔ مشرقیه » مؤثر میباشد وبنای آن را براساس نواستوار ساخته، آن اساس نوین زنده کردن فلسفهٔ نورانیه(فلسفة الاشراق) ایران قدیم است.

مشرب جدید ابن سینا ، که به رنگ سهروردی درآمده درکورهٔ ذوق مشتعل اوآب خورده و پرداخته شده‌است. طی‌قرون ۱۶ و۱۷ میلادی سرنوشت‌بینظیری‌درمکتب فلسفی‌واشراقی‌اصفهان حاصل کرده وتأثیر آن درنزد متفکرین مذهب تشیع تا امروز زنده وپاینده مانده است. میرداماد ، ملاصدرای شیرازی ، قاضی سعید قمی وبسیاری متفکران‌بزرگ دیگر ،که‌ازنام‌آنان درلوحهٔ تاریخ فلسفهٔ جدید ذکری به میان نیامده ، پیش قدمان ومتولیان این نهضت فلسفی نوین میباشند. درحالی‌که تفکر فلسفی‌درعالم اسلام به حال رکود فرو رفته بود، استادان مزبور ،که بناکنندهٔ فلسفهٔ تشیع درایران میباشند ، مشعل علم وحقیقت وسنت فلسفهٔ مشرقیهٔ ابن سینا وسهروردی را دوباره روشن ساخته فروزان نگاه داشته اند. تطبیق وتطابق روح القدس باملک وحی والهام با عقل فعال فلسفه یی معنوی کاملاً[٢] مغایر با فلسفهٔ معنوی غرب به وجود آورده است وتجزیه وتحلیل آن از حوصلهٔ‌این مقاله خارج است. از جهت دیگر ، اطلاق صفات

وفضایل پیمبری به شخصیت امام آنچنان که در فلسفهٔ ابن‌سینا تشریح و بیان‌شد، مذهب‌شیعهٔ اثنی عشری را به مقام‌ومرتبتی خاص‌ومتعالی ارتقا بخشیده مبانی فلسفی‌وعرفانی آن‌را به نحوشایسته‌یی استحکام واستقرار داده است.

بدین‌ترتیب ضمن تصویر وتجسمی مؤجز وکوتاه ملاحظه میشود چگونه ثمرهٔ آثار وعمق تفکر ابن سینا درافقها وآسمانهای بیکرانه تشعشع وتلألؤ خودرا میگسترانـد وچگونه بعضی کوته نظران این مشرب وسیع ومنبع نورلایزالی رادر تنگنای فکر واندیشهٔ محدود خود محبوس ومهجور نگاه داشته عقیم ساخته بـوده‌انـد .

۲

ابن الرشد ومقام فلسفی او

اکنون ازمشرق «ممالک اسلامی» به منتهی الیه مغرب آن سفر میکنیم و ملاحظه خواهیم کرد که اقلیم معنوی درآن سامان دگر گونه است . در حالی که در مشرق فلسفهٔ افلاطونی آمیخته باحکمت آسمانی زرتشت‌درشرف تکوین‌وظهوراست وپیشاپیش، طرح‌فلسفه« ژمیست پله تون» (Gemiste plethon) متفکر روم شرقی را پیریزی میکند . در اینجا ، یعنی در اسپانیای اسلامی بافیلسوفی مواجه میشویم که باصراحت واشعار تام مبلغ‌حکمت‌ارسطا طالیس‌وریزه‌خوار سفرهٔ نعمت اوست. شهرت فلاسفهٔ بزرگ اندلس، اعنی ابن مسره، ابن‌باجه وابن طفیل‌در برابر آوازه، معروفیت واعتبارابن الرشد(۱۱۹۸-۱۱۲۶میلادی) ازبلاد قرطبه بیرنگ وبیرونق‌جلوه میکند .

مؤرخان دین‌وفلسفه هرکدام به نوبهٔ خود سعی دارند جنجال عظیمی که درقبال روابط دین وفلسفه ایجاد گردیده ابن الرشد رابه طرف خود بکشانند، فی المثل« ارنست رنان» فیلسوف و مؤرخ فرانسوی قرن نوزدهم میلادی اورا از پیشوایان اهل حریت وآزاد منشان قلمداد کرده ، حال این که محققان معاصر بیشتر اورا عالم کلام محض ومداح ومبلغ کورکورانهٔ قرآن کریم تلقی میکنند، ولی نباید هرگز از مدنظر دور داشت که مسایل ومشکلات مبتـلا دردین مسیح و علما ی اهل مدرسه در قرون وسطی وجه شباهتی بامسایل ومشغله های فکری اهل اسلام ندارند. خاصه نباید فراموش کرد که درقلمرو اسلام چیزی معادل باقدرت قاهره مذهبی «کلیسا» در

قلمرو مسیحیت، وجود ندارد. فی‌الحقیقة‌میتوان ادارك وضع وتحدید موقعیت‌ومقام‌ابن‌الرشد رامبتنی ومتکی برتشخیص کامل وصریح بین دووجه متمایز ودو روح اساسی مذهب، یعنی‌علم به ظاهر کلام الله وعلم به باطن آن دانست. یقین است که اهل علم از لحاظ مصلحت دین ومصلحت جامعه جایز ندانسته اندکه هیچ گاه معانی باطنی قرآن رابه جهال وعوام الناس عرضه دارند وافشاکنند، درعین آنکه هر دوی آن علوم، یعنی ظاهر وباطن رادووجه یك حقیقت واحد میشناسند وتنها درشیوهٔ تفسیر وتعبیراست که احتلاف ویا اختلافاتی قایلند. بنابراین، ابنأ الناس کلاً ازراه ورسم تفکر باطنی وتحلیل حقایق دین به شیوه «تأویل» دورنگاهداشته میشده‌اند واما برای این که بتوانیم رسم تأویل راآنچنانکه توسط ابن الرشد انجام گردیده بشناسیم باید راه ورسم آن را نزد ابن سینا وسهر وردی وبه طور کلی درجامعهٔ تصوف وتشیع خا صه درنزد اسما عیلیان برابرنظرقرار دهیم. بدین ترتیب‌در مقام مقایسه خواهیم توانست نتایج آن رادرسیرهٔ فکری حکیم قرطبه بی بارشناحته مثلاً تشخیص‌بدهیم چگونه دومین‌دسته‌ازعقول آسمانی، یعنی فرشته گان درنظام عالم (یعنی همان ارواح ملکوتی که درنقشهٔ ابن سینا عالم تصاویر وتخیل‌فعال رانشکیل میدهند) در فلسفهٔ ابن الرشد بالمره حذف گردیده است. با حذف این‌مرتبه و سلسلهٔ مراتب «کروبیان واسطه» دیگرجایی ومقامی‌برای‌مفهوم ولادت ثانوی روح، که‌درمحاق‌ظلمت وتاریکنای شب بی انتهای مجازیات گرفتارشده، تصور نمیتوان کرد. و بدین نهج شیوهٔ تاویل به یك نوع تکنیك خشك وبیحاصل‌منتهی ومحدود میگردد. اکنون قبل ازآنکه جنبهٔ« راسیونل» و موضوعی فلسفهٔ ابن الرشد را آنچنانکه تأثیر و انعکاس عمیق درحکمت الهی و فلسفهٔ کلامی علمای مسیحی اهل مدرسه طی قرون وسطی داشته مورد توجه قرار دهیم، بهترآنست که مشی فکری وا بداعی او را با تفکر ابن سینا مقابل قرار داده حدودآن را بسنجیم.

همانطورکه قبلاً اشاره شد ابن الرشد برای احیای‌حکمت ارسطو واستقرارمجدد آن ضد طرح سه جانبی ابن سینا قیام کرده وازاینکه حکیم ایرانی روح فعال ملکوتی رابین عقل منفصل ومدار آسمانی گردش فرشته گان واسطه قرار داده بروی تاخته است وبه نحو اساسی و استوار مفهوم و اندیشهٔ «تراوش» (Emanatisme) اولیه ازمنبع ازلی راکه درمشرب ابن سینا لطف و اصالت خاصی دارد، بالمره محکوم ومطرود میشمارد. بدین نهج فیلسوف اسپانیایی نه

به خلقت و نه به گردش متوالی ارواح وعقول ملکوتی قایل است و نه حاضر است اصل اساسی مشرب نوافلاطونی را، که میفرماید: «ازچشمهٔ ازلی وحدت جز وحدت نمیتراود، ازیک، جز یکی نمیزاید.» (Ex uno non fit nisi unum) بپذیرد، وبه اندیشهٔ خود راه دهد.

واما اگر مفهوم«روح ملکوتی»، یعنی عنصر واسطه‌ورابط درسلسلهٔ مراتب خلقت آسمانی را حذف کنیم و به دنبال ابن الرشد قدم به عرصهٔ و جود درعالم ظهورات بگذاریم چگونه میتوان‌اصل‌اساسی ابن سینا، یعنی مشابهت وهمزادی بین روح آسمانی رادریافت؟ چگونه دیگر باعقل ملکوتی فعال قابل درک‌وتصورخواهد بود؟ آیادیگر ممکن است به همراهی حی بن‌یقظان به مسافرت عرفانی مشرقیه پرداخت؟

بالمآل باحذف روح ملکوتی واسطه، ابن الرشد ماده را سرمایهٔ تفرد وتعین افراد درعالم ظهورات میداند وبدین نمط تفرد وتعین افراد مترادف بافساد ونابودی است. صفت جاوید تنها وجه انتقالی است نه‌وجه ذاتی دراعیان‌ثابته، این‌است‌که فلسفهٔ‌نظام‌عالم درمشرب‌ابن‌الرشددرست نقطهٔ مقابل ودرحالت تضاد مطلق بامشرب ابن سینا قرار گرفته آن رانسخ میکند.

بالنتیجه میتوان گفت که مشرب ابن سینا در مغربزمین و هم در ایران [خراسان] منتهی به مشرب عرفانی وفلسفهٔ معنوی گردید وحال آنکه مشرب ابن الرشد به نحوی که در مکتب اهل مدرسه قرون وسطایی‌مسیحیت به مرحلهٔ شگفته گی‌در آمد. طی قرن ۱۲ میلادی آلت ومحمل منازعات سیاسی گردید. از این جهت ممکن است نامهای ابن سینا وابن الرشدرابه عنوان سرنوشت فلسفه درمشرق علم کرد ومشخص دوشیوهٔ تفکر دینی شرق وغرب تلقی نمود. البته‌تمام مسؤولیت این حالت رانمیتوان به شانهٔ ابن الرشدتحمیل کرد؛ زیرا «سن توماس» به نوبهٔ خود تحریفاتی دراندیشه حکیم اسپانیایی‌وارد ساخت‌ودرقلمرومسیحیت، اقتدار «کلیسا»جایگزین‌حی بن‌یقظان، یعنی راهنمای خصوصی دلهاواندیشه هاگردید. به جای آنکه دستور دین به منزلهٔ آشنایی اندیشهٔ فردی به معرفت الهی برابر بانعمت آرادی بشود.

زنجیر گران تعبد وبرده‌گی رابه دست وپای وروح انسانها بیاویخت ومدت مدیدی اندیشهٔ بشرهای مسیحی را در تاریکی جهل وغفلت متواری ساخت.

پس‌ازمدت مدیدوزمان طولانی پرملالی‌همان نیروی‌فلسفی، که‌مطرود سلطه‌وقدرت «کلیسا»

واقع شده بود، دوباره قدعلم کرد و درمبارزهٔ آزادی بخش اندیشه ها ازقید اسارت جهل وتعبد شاهد توفیق وپیروزی را در آغوش گرفت.

مسلم است که مشرب ابن الرشد به صورتی که درقرون وسطای مسیحی مسخ شده به‌درجهٔ وسیله وحربهٔ سیاسی سقوط کرده بو د، قادرنبود ارباب معرفت واهل‌معنی را ازقید تعبد واسارت مذهب رسمی درقلمرو اسلام آزاد کند، بلکه داروی شفا بخش غفلت زده‌گیهـا و تاریکیها ی مظلم جهل وخرافات دراسلام ازطریق « تأویل» ، که مترادفی درمغربزمین ندارد، صورتپذیر گردد. تأو یل، به خصوص به شیوهٔ اسماعیلیان به منزلهٔ چشمهٔ نور ومعرفتی در آمد که منتهی به درك حقیقت وحیات گردیدو« عرفان» نامیده‌شد؛ امابه طور یـقین ابن الرشد ومشرب اودراین وادی، محلی‌ازاعراب نداشت؛ بلکه اندیشهٔ بلند فیلسوف بر رگواردیگری از اهالی اندلس به‌نام ابن عربی– محی‌الدین (متولد سنهٔ ۱۱۶۶ ومتوفی‌درسنهٔ ۱۲٤۰ میلادی) به نحوقاطع درظهورو تکوین وتکامل مشرب معنوی عرفانی دراسلام مؤثر واقع گردید و درخراسا نمشر ب اوباتفکر اشراقی سهروردی به‌هم آمیخته مشر ب خاص عرفان مشـرقیه ونورانیه رابه وجود آورد. اگر بخواهیم دراندیشهٔ دینی و عرفانی ا ها لی مغر بز مین معادل ومرادفی برای عرفان مشرقیهٔ ایرانیهٔ اسلامیه بیابیم وتلفیق کیم، باید آنچنان‌مسیحیتی رادرنظر گرفت که نماینده‌گان معتبر ومتعالی آن مثلاً شخصیتهای معویی مانند ژان اسکات، اوریژن، ویاکوب بو یمه‌باشندوزیبنده ترین جهات تفکرآنان به‌هم آ.یخته د رکورهٔ دوق عرمانی به نحوشایسته وبر ازنده‌یی تألیف وتلفیق گردیده باشد.

برگردانندهٔ به دری: انجینیر رحمت الله «روند»
مجلهٔ «کوریای امروز»، شماره ۳، سال ۱۹۸٤

سپاسگزاری تذرو

درگذشته‌های دور درکوههای ولایت‌کانوون جوانی میزیست. اوازحیث قوت، دلاوری، مردانه گی، هوشیاری ونشانزنی توسط کمان ازسایرین متمایز وبرتر بود.

در تابستانی، پهلوان به فکر افتاد به پا یتخت برود ودر وظیفهٔ دولتی به رتبهٔ عسکری امتحان بدهد. جوان کمان را باجعبهٔ پراز تیر به شانه اندا خته را هی سفرگردید. اومیرفت وخیالات خوشی درسر میپروراند. اوفکرمیکرد: «پلنگ بعد ازخود پوست باقی میگذارد وانسان نام.»

اوبه قلهٔ کوه رسید، خواست استراحت نماید. ناگهان صدای گوشخراش تذرری خاموشی جنگل را شکست. اوفکر کرد: «شاید کدام کس به تذرو حمله کرده باشد.» واز نشیبی سرازیرشد. زیردرخت گرگی رادریافت که تذرو را درچنگال دارد. تذرو باتمام قوابه‌خودمیزد وکوشش میکردکه‌خود را آزادنماید. جوان بادیدن‌حیوان درنده، که‌پرندهٔ‌ضعیف راشکنجه‌میداد، به‌صورت فوری ازجعبه تیری را بیرون کشیده زه‌کمان راکش‌کرده به سوی‌گرگ رها نمود. تیر به هوا پرواز کرد و مستقیماً به چشم راست گرگ اصابت نمود، تیر دوم کارگر افتاد وگرگ شکار را رها کرده بی اختیار نقش زمین گردید. تذرو به نشانهٔ سپاسگزاری بالای سر پهلوان،

که ناجی اواز مرگ حقیقی بود، یک دور ردوبه طرفی پرواز کرد.

پهلوان با احساس خوش قلبی، راه‌خود را دنبال نمود.

آفتاب رو به سوی غروب میرفت. اوسر بعترقدم برمیداشت تاپیش از تاریک شدن به آبادی برسد؛ امامحل بدون روزنه بوده حای آبادی معلوم نمیشد.

هوا تاریک شده شناحت راه مشکل گردید. جوان تصمیم گرفت تاشب را درجنگل سپری نماید. جایی رازیر درحتی برای گدشتاندن شب‌انتخاب نمود. ناگهان درفاصلهٔ دورتر نظرش به آتش خورد.

« اوه، آنجا کدام کس زنده گی میکند!»

پهلوان خوشحال شد. به طرف آتش رفت. در تاریکی حانه گگی آرام، زیرسقف‌سفالی ظاهر گردید. اوبه دروازه زد. بعدازلحظه یی زنی جوان برآمد

ـ مهربانی کنید، انسان مهربانی راپناه دهیدتاشب را سپری نماید.

زن موافقه نمود واورابه اتاق رهنمایی کرد.

پهلوان به اطراف نظرانداخت. درحانه بدون آن زن جوان کسی نبود. اوطوری احساس نمودکه خانهٔ غیر مسکونی است و حوششن نیامد، مگرچیزی کرده نمیتوانست، تصمیم گرفت که شب آنجا بماند.

از آشپزحانه صدای طروف شنیده میشد. زن حوان نان شب را به رودی آورد. پهلوان گرسنه بود؛ مگرنمیخواست دراین حانه غذا بحورد، چون چاره‌یی نداشت، لدابابی‌میلی کمی ازغذا را خورد وبه‌زودی به خواب رفت. خسته گی براوعلبه نمود وهمان ساعت‌خواب اورا ازخود برد.

نصف شب او طوری حس میکردکه گویا چیزی اوراحفه میکند. چشمان‌خودرا باز کرد، نزدیک بودکه ازخود برود؛ چراکه اورا ماده گرگ تنومندی باسه چهارچوچه اش محاصره کرده بودند. جوان باغیرت خاص خود فکر کرد، چطورازاینجا بیرون برود. مگر اوچطور میتوانست ازچنگال گلهٔ گرگان، که هرقدم اورا تعقیب میکنند، بیرون زند؟ اوغم انگیزانه

فکر نمود: «آیا واقعاً در این جا ناگزیر از دندانهای ماده گرگان به هلاکت خواهد رسید؟» از لبها صدای یأس برآمد.

ــ توامروز به شوهرمن حمله کردی.

صدای بلند وکین توزانهٔ ماده گرگ شنیده شد.

ــ یعنی که توجورهٔ آن حیوان درنده هستی؟

ــ من به خاطر او از توانتقام میگیرم.

مگرحالی به صورت فوری ترا نمیکشم. اگر تاشفق درکلیسای کوچک خالی، که درقلهٔ کوه موقعیت دارد، سه بار ناقوس زده شود؛ توزنده خواهی ماند. صدای ناقوس این معنی را میرساند که همسرمن زنده است. «صدای ناقوس درکلیسای خالی؟ چطورمیتوان آن را انتظارداشت؟!» جوان با یأس این طور فکر نمود ومنتظر ماند.

شب به پایان میرسید. گرگ جا به جا کشته شده بود وکسی نبود که درکلیسای خالی ناقوس را بزند. جوان امید خودرا ازهرطرف قطع نمود. درانتظارساعت مرگ بود. هوا به زودی روشن میگردید وساعت انتقام نزدیک میشد.

ـ د.. ز.. ین! ناگهان صدای ناقوس، خاموشی جنگل رابرهم زد. جوان به گوشهای خود باور نداشت.

ـ د.. ز.. ین!

ناقوس دودفعه زده شد. ماده گرگ گفت: یکبار دیگر، بعد من ترارها میکنم.

د..ز.. ین! دفعهٔ سوم ناقوس صدای ضعیف داد.

ــ ناقوس سه بار زده شد، یعنی که همسرمن زنده است ...

با این کلمات ماده گرگ باچوچه هایش غایب شدند.

جوان درك کرده نمیتوانست، این خواب است یابیداری. اوازخانه برآمد وبه عقب نظر نداخت . مثلی که هیچ خانه یی وجود ندا شته، فقط درختان وسبزه های بسیارانبوه درآن جا روییده اند.

«ام، بلی، کار عجیبی !»، ـ این طور فکر نمود ورفت.

اما اوناقوس را به خاطر آورد وشروع به جستجوی کلیسای خالی نمود . بعد از چند لحظه ودرمحل زیبا وآفتابی کلیسای کوچك را دید. جوان به آنجارفت. درحویلی کلیسا علف انبوه روییده اتاقهای آن خالی بود.

«کی ناقوس‌را زده باشد ؟»ـ بااین‌فکر جوان به خانه‌گگك چوبی، که درآن ناقوس‌آویزان بود، نزدیك شد.

ناگهان او زیر ناقوس بزرگ تذروی مرده را دید . سرونول او شکسته بود. تذ روناجی خود را تعقیب میکرد ودانسته بودکه ناجیش‌درخطر قراردارد. بنا برآن، به قیمت زنده‌گی‌خود اورا نجات داد. جوان تذوررا به‌سینهٔ خود فشرده اشك ریخت. بعد درجایی‌آفتابی برای پرنده مقبره یی ساخت.

پهلوان با خود گفت: «اگر پرنده میتواند اینقدر باسپاس باشد، پس آیا انسان نمیتواند با سپا ستر ازپرنده باشد ؟»

دصمد بهرنگی لیکنه

دآرینزی ژباړه

سپینه پیشو او توره پیشو

ددوبی په یوه‌تیاره شپه کی چی سپوږمۍ نه وه خوستوری په لیری آسمان کی وړوکی-وړو-کی برینبیدل، ددیوال لهها خوانه یوه توره پشی رابنکاره شوه. پشی ددیوال په سر وړو - وړو راروانه وه اوهری خواته یی رډ - رډ کتل. په همدی وخت کی ددیوال له بنکته خوانه یوه سپینه پشی راروانه وه، چی ډیره وړو- وړو تله اوتوری پشی ته‌یی په ځیرکتل.

دواړه پشیانی راغلی، راغلی، راغلی ترهغه چی سرونه یی سره ولګیدل، دواړو یوبل ته بد بد وکتل: پیف.. ف ... ام ام ام !

اودره - دره لویشتی په شاولاړی. ددواړ زړونه دربیدل. ځرشیبی یی یوبل‌ته وکتل، آخر توره پشی وخوځیده، سپینی پشی سترګی رډی کړی اووی ویل؛ میو، میو،... مه راځه!

توره پشی بی پروا پرمخ ورغله، ددواړو ترمنځ یوازی یوه لویشت واټن پاتی‌شو؛ توری پشی‌غوښتل چی نوره‌هم پر مخ لاړه‌شی خوسپینی پشی حوصله‌ونه کړه‌اوپه منګول یی ووهله. دتوری پشی غوږ وینی شو، سپینی پشی چیغی کړی: میو، میاو... پیف ...ف ... لیونی مادرته وویل چی مه راځه! ...

توره پشی‌هم‌په‌غوسه شوه: پاف ...ف ... ه ... په‌منګول یی ووهله خوسپینه پشی‌ژوبله نه

شوه ـ داوخت توره پشي يوه اويشت پهځت شوه اووی ويل: ميو... وا لار راکه اوکه‌نه وژ ىم دی!

سپيني پشي وخندل: ښي خبری دی يادکړی! لاردرکرم‌چی تيره شی؟! که دلارپريښودل سم کار دی نوته مهرباني وکړه، لار راکړه چی زه تيره شم.

توری پشي وويل: لارراکړه چی ناوخته کيږی، ره چی تيره شوم په‌تاپسی دی بـلاوی چی هرڅای ته ځی!

سپيني پشي بيا وخندل اووی ويل: زماخبره واوره اوکه نه خورم دی.

توره پشي په غوسه شوه اوچيغی يی کړی: ميو... مياو... په شاشه چی ره تيره شم، گوره همدا اوس هم دموزکځ په شان ويريری ژوبلوم دی، لاره پريږده...

داخبره په سپينه پشي بده ولگيده. حدايي بس‌کړه اوعاښونه يی وچيچل: ميو... و... او ... ماته دی وويل چی‌دموزکځ په شان ويريزم؟ه.. پيف.. ف... در واخله نو... پيف ...ف...

په توره پشي يی وروډانگل، حودتوری پشي مگوولوددی حپله پزه‌ژ وبله‌کړه اوځکځ ـ ځکځ وينی تری رانو ی شوی. سپينه پشي ډيره په عوسه شوه ، وينښتان يی شخ شح ودريدل اوچيغی يی‌کړی: ميو... مياو. . غوزونه دی کاږه‌دی، درته وايم لار راکړه چی‌تيره شم... توره‌موزکه!

داڅلی توری پشي وحندل اووی ويل: عجب. . مو زکځ سپين وی که تور؟ ته خپله موزکځ يی!... دومره ناری سوری مه جوروه چی خلـکځ به راوينس کـړی او دواړه به ووهی. زه نه له جنگه ويريږم اونه له مرگه، له نارو سورونه هم نه‌ويريږم او په شاهم نه ځم. همدلته کينم چی حوصله دی پای ته و رسيږی ارلارراکړی. سپيني پشي وويل: زما حوصله به خلاصه‌شی؟ داده اوسه... پرون درنگمال حسن په آشپزخا نه کی ډيره موزکځ دنيولو لپاره دری ساعته کيناستم، پوره دری ساعته پره شوی که نه؟...

تو ری پشي هیڅ ونه و یل اوغلی ناسته وه. سپینه پشي‌هم کراره کیناسته دیوه‌ماشوم‌دژړا غږ واوریدل شو. څوشیبې دواړه پشیانې یوبل ته حیر شوی. هری یوی پشي غوښتل چی هغه بله بیانځه وړاندې. ناڅاپه سپینې پشي و ویل: مادحل لاره وموندله.

توری پشي وویل: ووایه ! سپینې پشي وویل: گوره زه دیر ضرور کار لرم ... ته په شا وگرځه چی زه‌تیره‌شم، بیاته پوه شه اوکار دی.

توری پشي وخندل اووی ویل: عجب... ترتانه زما کار ضرور دی، هیڅ څنډنه شم کولای.

سپینې پشي وویل: گوره کنه زما خبره دی ونه منله، زه دیر ضرور کار لرم، داومنه اولار پریږده ! ...

توره پشي په قهر شوه: میو... و ..میاو !.. په مابه امر ممرنه کوی !.. داخبره ستاترخوله دیره لویه ده !...

سپینې پشي چیغی کړی: میاو ! . ره پحپله حبره ولاړه یم. حوته دیره سپین‌سترگي یی، گوره ره‌بایډ درنگمال حسن کورته څان ورسوم. دحسن سبحی سر اوپښې پاخه کړی دی. اوس خوپوه شوی چی څومره ضرور کار لرم؟! ده ...

توری پشي‌وویل: میو...و... میاو !... ره‌هم په‌دی دیوالوبی‌ځایه نه‌گرزم، دومره بیکاره هم نه یم ! زه دیره وزی یم اوله مخامخ لوری څخه دغوښی بوی راځی، لار راکړه اوکه نه لاندی دی غور څوم چی مرداره شی ! .

. دسپیپی پشي اعصاب خراب شول اوچیغی یی‌کړی: میاو !.. لار راکره... میو... و.. پیف، لار راکره... درواخله !...

او په توره پشي یی ورتوپ کړل.. پیف پیف... میاو..و... وو... میو.. میو... او ددواړو پشیانوترمیځ کله جگړه ونښته، داوخت چاله کوره دواړه پشیانوته اوبه وروشیندلې. پشیانې ډیری وبیریدی، مخونه یی واړول او وتښتیدی.

دواړه پشیانې په هغولارو چی راغلي وی بیرته ستنې شوی.

یولداش شمشادوف
نشرگه تیارلاوچی: صالح راسخ ایلدرم

بلبـل

تاغ ده تانگ یاریشه باشلهگنده، یشیل ارچه لرحوددی سرو دیک کوریمه دی کوزینگیزگه. آیپاق گل گه بورکنگن دولنه لر، تاعالچه لرایسه اطراف گه دوی ترهته دی. تاغ تانگی شونقه دلبر بوله دی.

بلند لیک ده اورکچ- اورکچ چوققیلر اوستیده موزگه آیلنگن قلینقار، چارچهگن نرتیوه دی چوزیلیب یاتیپدی. آسته ایریب باره یاتگن لیکلری سیز یلمه یدی، نقره قطره لری اوت اولنلر، وحشی بیده لر بیتینی متصل یوویب توره دی. بوقطره لر ییغیلیب جلگه گه آیلمه دی، تاش دن تاش گه ایرغیشلب، یاقیملی قوشیق آیتیب، سای تمان چاپقیل لیدی.

بویرده قوش لربیر بیرویدن اوز یب خوانش قیله دی.

پست لیک ده، شاخ لری تروقیله گن قرری اوریک تاگیده چوپان لریگه یان باشلهب، آته- باله یولاوچی دم آلیب یاتردی. تاغ یولی آغیر، چارچه گن بولسه کیرهک، چوزیلیشی بیلن آته سینی اویقو تارتدی، اما باله سرگک: چلقنچه یاتیبدی، ییریک کوز لری بوتاق لرنی، برگ آره لیغینی کیزهدی، نیگه کورنیمهیدی بوخوش آواز قوشچه؟

تال نوده لریده سکره شیب سیره یاتگن صعوه لر، سریق ترمشیق قاپ قره مینه لرنی او کوپ کورگن، قفس ده باقیب، کوپ سیره یاتگن. لیکن اوز آوازی گه اوزی سیل بولیب سیره یاتگن قوشنی اوکورمه گن، قوشیغیں عمریده بیرنچی مرتبه ایشیتیاپدی. نیمه گه اوزی کورنیمه یدی؟ قیسی شاخ ده قونیب تورگن ایگن؟ بوقوش لرنینگ همه سیدن چیرایلی دیرته؟

اوآهسته تورردی، داده سینی اویغاتیب یوبار مسلیک اوچون، ایاق اوچی دهیوریب گینه،

اوریکک لر نینگ شاخ بوتاق لرینی بیر ته بیر ته کوزدن اوتکزدی، شونداق گینه‌تیپه سیده سیره یاپدی و ، قندی ایندی کورینسه ؟ یا بووی سینینگ ارتگی ده کی بلبل گویا شومیکن ـ ته ؟

داده سینی اویغانیب سوره‌ش‌گه عهد قیلدی: نیمه‌گه قشلا غیمیزده کوپ‌گوزل سیره یاتگن قوش یوق؟ بواره ده داده‌سی هم اویغانیب قالدی.

ـ گوزل‌سیراقی‌قوشنی‌کوره‌من‌دیسم، سیره‌کور نیمه‌دی. قنقه‌قوش بوداده؟ سوره‌دی‌بالـه.

ـ بلبل اوغلیم.

ـ بلبل! باله حیران بولدی. بوویم لر آیتگن ارتک لر ده‌گی بلبل گویا شومی؟ نیمه گه هیچ کوزگه کور ینمه یدی، داده ؟

ـ برگ لراره سیگه یاشیرنیب آله دی. اوزی جورده کیچکینه ...

ـ طلا قونغیزده‌نم کیچکینه می، درخت اوچیگه قونسه‌یم کوره من کواونی؟

ـ کیچکینه، دیدی داده‌سی اویله نیب؛ اما آوازی اوتکیر، سینگه یاقیب قالدیمی، اوغلیم؟

ـ هه، جورده یم، باله نینگ اس ـ هوشی‌بلبل ده‌ایدی. بلبل‌لر نیمه‌گه بیز نینگ قیشلا غیمیزگه بارمه یدی ؟

داده‌سی جیمیب قیلدی. نیمه دیب جواب بیرسین ؟ بلبل لرقشلاغیمیز نی تشله‌ب کیتگن دیسینمی؟ جواب تاپیب، نیمه دییش نی بیلمه دی. باله نینگ ایسه کوزی اونده، جواب کوتیاپدی. بلبل سینگری نایاب قوش لرنی بیلمه‌ی، آوازیدن بهره‌مند بولمه‌ی اولغه یاتگن بونارسیده لرنینگ گناهی نیمه؟ اوز یمیزعیب دارمیز، اوغلیم، اوزیمیزعیب دار میز ...

بلبل نینگ چق‌ـ چتلب سیره گنی اونی‌هوشی گه کیلتیردی؛ اوزی اوغلی دن باله ایدی. آذان ده بلبل قوشیغینی ایشیتش اوچون پشیوان ده‌گی سوریده یاتردی. منه ایندی، سیککلیزیشر اوغیلچه سی بابل‌نی تینمه‌یدی .

بیرکونی ایرته لب آلمه تاگی‌گه کیلسه بیش ـ آلتی ته بلبل قانیب یاتیبدی، هه، کیچه اوزی حشرات لرگه داری سیپودی... اوشه دهشت حاضرکوزی‌گه اون برا برکتته بولیب‌کوریندی. او شونده قوش لرنینگ اولگه‌نیگه آچینگن و، گناهی بوندای‌دهشتلی‌لیگینی بیلمه‌گن ایدی...

اونینگ بوحالده مونغه ییب ارتیریشی گه اوغلی اچینیب کیتدی:

ـ نیمه بولدی داده؟ باشیگز آغره یاپتیمی؟ او اوغلی گه قره‌ب مأیوس ایلجه ییب:

ـ بلی اوغیلم... دییه آلدی خلاص.

شوروخت پست دن، در یا تماندن ایسیب تورگن شبباده نا گهان قتتیق شمال گه آیلندی .

شیرەب تورگن بلبل، میناوصعوەلربیردن جیمیب اوزلرینی پناەگە- اینلریگە اوردیلر. ایندی بو جایده شرقیراق جلگە قوشیغی، بلبل لر صداسی ایمس، شمال نینگ اوکیریشی ایشیتیلردی. لریق بوییدەگی بیلک دی بیلک دی یاش چنارلر باش لرینی ایگیب نالیردی. بلبل قوشمە گور نئیگ سادە لیگینی قرە نگ کە شوچمارچە لردن بیری نینگ غوچ شاخ لری ارە سیگە اینقوریب بالە آچیبدی . . . چنارچە شمال دە ایگیلگە نیدە بلبل بالە لری اوسیق میسە لراوستیگە اغە نب توشدی. پت لری ایندی راست لنگن کولرنگ بلبل چە لر «کیرت کیرت»لب اورین لرید ن توردیلر. ایاق لری اینگچکە، نیم جان بوجانور کوزلرینی یومیب، پیپپ آیلنشدی، آنە سی‌فغان تارتیب چیرقیللە گنچە بالە لری تیپە سیدە اچرخ اوریب اوچردی .

قوشچە لرحالیگە بالە نئیگ بورەگی آچیشیب کیتدی. اودادە سیگە یالباریب، قرەدی :

— اولیب قالدی کو، بیچارەلر !

دادە سی چنارنی آهستە ایکتیب قرە دی : این هم ویران بولگن ایدی . میسە لردن یولیب ینگی این یسە دی. میسە ارە سیدەگی قوش جوجە لرینی بالە نیگ کەتی گە قویدی . بالە اولرنی یومشاققینە ینگی این‌گەقویدی. اماچیر قیرەب اوچەیاتگن آنەسی‌برارەدەبالەنینگ‌باشیگەبیرنیچە بارتیگیب اوتدی . بیراق بالە پروا قیلمە دی. اونیم جان قوشچە لراجل چنگلیدن قوتقە زیب قالینگن لیگیگە خرسند ایدی .

شمال انچە وقت تویەلان قیلیب تیندی. اولر یول گە توشدیلر. بالە دادەسی کیتی دە چنار چە دەگی این گە قرەب قرەب کیتیب باراردی. دادەسی اونگە اوگیر یلدی :

— بوقون بلبل نینگ اوزینی هم کوردینگیز، دوست هم بولیب آلدینگیز. بالە حیرت دە بیردم توختە دی .

بلبل چق- چقلب سیرە دی .

— اوبخشی لیک نی اونیتمە یدی، سیز بیلن خیر لشگنی بو.

بالە جودە خرسند ایدی .

پوهاند م . امین

جدال پیرامون مسألۀ هوش و بهرۀ آن

در حلقه های دانشپژوهان میهن پرافتخار ما دربارۀ هوش وبهرۀ آن مباحثاتی صورت میگیرد وگاهی هم آزمونهایی درزمینه جهت تحقیقات علمی به راه میافتد وازآن نتایج سودمندی به دست می آید .

دربعضی ازدانشگاههای جهان آزمونهای عمومی هوش یااستعداد جزء پذیرش دورۀ لیسانس ودوره های بالاتر به حساب می آید. البته دراین آزمونها کسی ناکام محسوب نمیشود؛ ولی دردورۀ لیسانس به حیث رشته بندی دربعضی ازساحات محسوب شده میتواند. بدین وسیله نتایج امتحانات ویا آزمونهای هوش پیشگویی مینمایدکه کدام شاگرد درکدام رشته استعداد بهتری دارد.

همچنین دررسانه های ملی به ویژه دربرنامه های تلویزیونی وقت معینی برای آزمونگاه ذهن تخصیص داده شده است وپرسشهایی هم درزمینه مطرح میشرد. مسایل وموضوعهای بالا مرا واداشت تا سطری چند دراین باره بنگارم تاباشد که برمفهوم واقعی هوش وبهرۀ آن روشنی بیشتری انداخته شود؛ ولی پیش ازهمه میخواهم تأکید نمایم که هیچ کس نمیتواند آزمون هوش راکه دریک فرهنگ معیاری شده باشد به فرهنگ دیگری بدون تغییر یا تعدیل به کار برد. هرکس، درصورت مشتاق بودن آن ، آزمون هوش معیاری خودش را باید انکشاف دهد. البته آزمونهای هوش مستقل ازفرهنگ هم که ادعا میشرد وجود دارد، آن هم درجایش بررسی میگردد.

همچنین موضوع استعداد هوش مسلکی ازنگاه انتخاب وپرورش افراد نیز قابل یادآوریست. این موضوع در روانشناسی کار از اهمیت ویژه یی برخوردار است (۵ : ص۷۲)

روانشناسان جهان دربارهٔ ماهیت هوش(Intelliegnce) موافقه ندارند.

ازتعریف هوش گرفته تااین که آیا هوش فطریست یاکسبی ویاهر دو؟ آیا هوش مشتمل بریک لیاقت عمومیست ویااین که ازبسا لیاقتهای جدا گانه تشکیل شده است ؟ باهم اختلا ف نظر دارند. بعضی ازاین روانشناسان هوش رابه مثابهٔ لیاقتی تعریف میکنندکه انسان به کمک آن میتواند بیاموزد واز درس مکتب بهره مند گردد. برحی دیگرآن رابه لیاقتی منسوب میدانندکه شخص به وسیلهٔ آن میتواند خود رابه محیط مربوط سازش دهد. هستند روانشناسانی که هوش رابه یک دسته لیاقتهایی نسبتاً مجزا ازهم (ازقبیل حافظه، استدلال وسلامت کلام) تصور مینمایند . بعضی دیگر از روا نشاسان تأکید میورزندکه هوش عبارت از لیاقت عمومیست که انسان به کمک آن استدلال مینماید ومفهوم انتزاعی را میسارد.

روانشناسان دیگر حدود وثغور هوش راارثی میدانندوبعضی دیگریا رشدآن راکسبی میشناسند یاکسبی وفطری. نگارنده به اقتفا از و کسلار هوش راچنین تعریف مینماید : مفهوم روانی هوش عبارت ازلیاقت کلیست که به کمک آن انسان میتواند به صورت« هدفمند عمل نماید، طورمعقول فکر کند وبامحیط خویش مؤثرانه رسیده گی واقدام کند .» (٦ : ص۷) .

افزون براین، فرض میشود که این لیاقت مشتمل بربسا استعدادهاییست که به صورت نسبی ازهم مجزا میباشند. همچنین تحقیقات علمی مختلف درزمینه ثابت ساحته است که هوش محصول هردو عامل وراثتی ومحیطی میباشد. (۳و۵ : ص ۳۵۹وص ۷۲)

لیاقتهای انسانی را میتران به دو صنف عمده تقسیم کرد : لیاقتهای معرفتی (Cognitveabilities) و لیاقتهای روانی - حرکی (Psychomotor abilities) .

لیاقتهای معرفتی به مکانیزمی اطلاق میشودکه فرد را قادر میسارد تا با تجارب محیطی عمل متقابل معقول نشان دهد و یا این که تجارب از هم مجزا را تعدیر و تفسیر نماید . ین لیاقتها به مثابهٔ وسیله یامیانجی وظایف محوله راانجام میدهد؛ مثلاً طفلی که کلمات وگفتار دیگران را درک میکند به وسیلهٔ لیاقت لفظی میتواند سلوک دیگران را تفسیر وتعبیر نموده هم تعدیلات لازم رابه اعمال وحرکات خود وارد سازد. لیاقتهای انسانی محصول پخته گی و آموزش

بوده وازمهارتها عمومیتر میباشد. مهارتها معمولاً به سویهٔ خبره‌گی وتخصص افراد دریک یاچند ساحه نسبت داده میشود؛ ازقبیل خطاطی، رسامی، هیکل تراشی، دسترسی به موسیقی وغیره .

لیاقتهای روانی ـ حرکی را میتوان به وسیلهٔ مهارتهای دست ، بازو وحرکات لازمهٔ آنها، هنگام انجام وظایف محوله به سرعت معین تمثیل نمود. کسانی که این لیاقتهارا انکشاف داده اند، ازعهدهٔ وظایف به ویژه پیش ازنواختن آلات موسیقی، استعمال وسایل کار وغیره وظایف محوله، پیروزمندانه به درآمده میتوانند .

درسالهای اخیر، پیشرفتهای چشمگیری دربخش صنف بندی لیاقتهای بشری صورت گرفته است ویکی ازنتایج این صنف بندی این بوده است تاتجدید نظر دربارهٔ ماهیت هوش صورت گیرد. مفهوم سابق لیاقتهای ذهنی (هوش) تأکید میورزید که دارندهٔ این لیاقت میتواند ازعهدهٔ فراگیری تمام مضامین درساحه های معرفتی وروانی ـ حرکی به درآید؛ ولی نظر امروزی درزمینهٔ لیاقتهای عقلی، طوری که به وسیلهٔ بهرهٔ هوش (IQ) اندازه میشود، ادعا دارد که این لیاقتها با برخی انواع اکتساب درمضامین مکتب همبسته گی مثبت نشان میدهند؛ ولی این همبسته‌گی مثبت به هیچ وجه کامل نیست. (۲ : ص ۹)

روانشناسان تقریباً اتفاق نظر دارند که هوش نقش عمده را درکسب پیروزمندانهٔ درسهای مکتب داری کرده میتواند. بنابراین، بهرهٔ هوش (IQ) درعملیهٔ آموزشی وپرورشی ازاهمیت ویژه‌یی برخوردار است. باوجود آن هم پیرامون اهمیت این مفهوم روانی، یعنی بهرهٔ هوش، جدال وگفتگوهای دامنه داری درگرفته است به حدی که بعضی از روانشناسان را واداشته است تاار اهمیت آن به کلی صرف نظرنمایند؛ زیرا نتایج ناگواری که ازتطبیق این مفهوم روانی حاصل شده است خیلی مأیوس کننده است. ازهمین جهت است که استفادهٔ یک جانبه ازنتایج بهرهٔ هوش؛ درزمینهٔ تصمیم گیری درمورد شاگردان دراکثر مکتبها ی جهان ممنوع قرار داده شده‌است . (او۳: ص۱۷۰ وص ۳۵٤)

اما بهرهٔ هوش وتطبیق آن درتحقیقات علمی وپیشبینی اکتساب شاگردان در مکتبها تاهنوزهم مورد استفاده قرار میگیرد وبه حیث یکی ازعوامل مؤثر درزمینه به حساب می‌آید.

الفریدبینه (۱۸۵۷ـ۱۹۱۱ م.) روانشناس شهیر فرانسه به سال ۱۹۰۵ نخستین آزمون هوش

را انکشاف داد. بینه وهمکارانش نخست مهارتهای حسی وحرکی کودکان‌را اندازه میکردند؛ بعد به زودی ایشان ازاین نوع آزمونها صرف نظر نمودند و به جای آن آزمونهایی را انکشاف دادند که بتوانند وضاحت تصاویر ذهنی، درازا وکیفیت توجه، حافظه، کیفیت قضاوتهای بدیعی و اخلاقی ولیاقت تشخیص دادن غلطیهای منطقی رااندازه گیری کنند. بینه عقیده داشت که این استعداد های مجزا، ولی مرتبط شالودهٔ هوش را تشکیل میدهند.

به وسیلهٔ آزمون هوش بینه، میتوان تشخیص دادکه: آیا کودک معینی استعداد آن را دارد تا پرسشهای ذهنی را که کودکان متوسط همسنش انجام داده میتوانند به تکمیل آن پیروز گردد؟ هرگاه‌کودکی ازحل پرسشهای ذهنی مربوط به سن خود ناتوان بماند، او از نگاه هوش نسبت به همسنهایش عقب‌افتاده محسوب میشود و درعکس اگر ازمعیارسن خود پرسشهای ذهنی بیشتری را انجام‌بدهد، ازنگاه‌هوش پیشرفته به حساب می‌آید (اما کودکان میانه سال میتوانندپنجاه‌در صد پرسشهای‌دهنی مربوط به‌سن خویش راحل کنند) بدین وسیله «سن عقلی»(Mental Age) کودک به میان آمد که ازسن‌واقعی یاتقویم(Chronological Age)وی متفاوت بوده‌میتوانست مثلاً کودک هشت ساله یی که تنها پرسشهای دهنی شش ساله ها را حل کرده میتوانست وار حل پرسشهای مربوط سنین دیگر نا توان میماند، ازنگاه آزمون هوش بینه سن عقلی شش ساله راکسب مینمود، عکس آن نیز صدق میکند.

آزمون بینه، یک آزمون انفرادی محسوب‌میشود، زیرا هر طفل‌را به گونهٔ جداگانه آزمایش مینماید ونتایج آن را به کودکان دیگر مقایسه میکند. بینه تفاوت بین‌سن‌واقعی وسن‌عقلی رااندازهٔ هوش به حساب می آورد. هرگاه سن‌عقلی‌کودک به قدر دوسال ازسن واقعی وی پایانتر میبود، ازنگاه بینه عقب افتاده محسوب میشد.

به سال ۱۹۱۶م. لوویس ترمن (Lewis Terman) آزمون بینه را تجدیدنظر نمود و بهرهٔ هوش را، که توسط ویلیم استرن (William stern) آلمانی طرحریزی شده بود، به حیث شاخص هوش قبول کرد. این آزمون به نام مقیاس ذهنی استنفورد بینه (Stanford - Binet) یاد میشود و به وسیله آن بهرهٔ هوش قرار فورمول ذیل محاسبه میگردد:

$$IQ = \frac{MA}{CA} \times ۱۰۰$$ یا بهرهٔ هوش = $\frac{\text{سن‌عقلی}}{\text{سن واقعی}} \times ۱۰۰$

MA عبارت ارسن عقلی بوده CAسن واقعی کودک را نشان میدهد. کسر نسبت سن عقلی وسن واقعی ازسببی به صد ضرب میشود که از قیمت احتمالی کسری جلوگیری به عمل آید؛ به گونهٔ مثال: اگر کودک هشت ساله‌یی محض پرسشهای کودک شش ساله را حل کند، بهرهٔ هوش وی ۷۵ خواهد بود؛ زیرا ($\frac{۶}{۸}$ ×۱۰۰=۷۵)؟ برعکس اگر کودک ده ساله پرسشهای مربوط کودک دوازده ونیم ساله را حل کرده میتواند بهرهٔ هوش وی ۱۲۵ خواهد بود وکودکی که فقط پرسشهای معیاری مربوط سن خود را حل کرده میتواند. بهرهٔ هوشش صداست. بنابر این، بهرهٔ هوش افاده ییست که رابطهٔ سن واقعی کودک وانکشاف ذهنی (عقلی) وی را نشان میدهد.

ارفورمول بالا نظر به نارسایی که داشت فعلاً استفاده نمیشود، نارساییهای آن عیب احصاییوی محسوب میشود، زیرا نمیتوان بهرهٔ هوش کودک را در دوران پیش ارمکتب رفتن توسط این فورمول به بهرهٔ هوش دوره‌های بعدی آنها مقایسه نمود.

بدان لحاظ بعد ازسال ۱۹۶۰ نمرات IQ به اساس منحنی نورمال (Normal Curve) طبقه بندی شد، طوری که صد (۱۰۰) اوسط حسابی IQ گروه معیاری شده را برای هر سن نشان میدهد و شانزده (۱۶) نمرهٔ IQ انحراف معیاری راتمثیل میکند. این نوع بهرهٔ هوش به نام «بهرهٔ هوش انحرافی» (Deviation IQ) یاد میشود (۳: ص ۳۵۰).

ناگفته نماندکه درآزمونهای هوش و.کسلرا وسط حسابی IQ گروه معیاری شده ۱۰۰، ولی انحراف معیاری آن پانزده قبول شده است. تأثیر تفاوت انحراف معیاری درسطح بالایی وپایانی نمرات تفاوت قابل ملاحظه یی را نشان میدهد؛ طور مثال: کودکان زرنگ در امتحان استنفورد - بینه نمرات IQ بلندتر رانسبت به آزمونهای و. کسلر اخذ مینمایند. (۲: ص ۶۳۹).

بسا اشخاص اصطلاح بهرهٔ هوش (IQ) وهوش رایکی میدانند؛ ولی در واقعیت امر مفهوم بهرهٔ هوش از هوش به کلی متفاوت است. چنان که هوش به گونه یی که تعریف شد، استعداد کلی برای فعالیتهای معین ذهنی محسوب میشود که به صورت مستقیم قابل اندازه گیری نیست. بهرهٔ هوش، ازسوی دیگر، عدد است که نمایشگر اکتساب شخصی دریک آزمون ذهنی میباشدکه به مقایسهٔ اشخاص دیگری که زیر عین شرایط قرار دارند سنجش میگردد. بنابراین، نباید بهرهٔ هوش راباهوش یکی دانست.

اگرچه بهرهٔ هوش فقط یک عدد را نشان میدهد، باوجودآن هم روانکاوان میتوانند ازنتایج بهرهٔهوش کودک به ویژهگیهای عقلی، هیجانی وفعالیتهای اجتماعی وی پی ببرند. این نتایج از آزمونهای و. کسلر به خوبی دستیاب شده میتواند، آزمونهایی که دربالا ازآنها یادآوری شد همه آزمونهای فردی میباشند که درتطبیق آن به یک متخصص ماهر نیازمند است.

براساس نیاز آزمونهای گروهی هوش نیز تهیه وترتیب گردیده است که ازهرکدام برای مقاصد لازمه کارگرفته میشود. گاهی این آزمونهابه نامها ی آزمونهای استعداد ولیاقتهای ذهنی نیز یاد میشود، در تطبیق این نوع آزمونها ایجاب نمیکند که اشخاص متخصص موظف گردند. آیاآزمونهای هوش مروجه برای هدفی که ساخته شده اند آن هدف را برآورده میسازند؟ پاسخ این پرسش مشکل است، زیرا این آزمونها تا اندازه یی بعضی ازانواع استعداد ها را پیشگویی کرده میتوانند، ولی کاملاً روشن نیست که آنها هوش رابه گرنه یی که تعریف شداندازه گیری کرده میتوانند یا خیر؟ یعنی آیامیتوانندهوش رابه مثابهٔ «لیاقت کلی که به کمک آن انسان میتواند به صورت هدفمند عمل نمایدطور معقول فکرکند وبا محیط خودش مؤثرانه رسیده گی راقدام کند.»، اندازه گیری نمایند؟ پاسخ این پرسش تاحال مغشوش است. از این جهت است که در این مقاله مفهوم هوش ازمفهوم بهرهٔ آن فرق شده است؛ زیرا بهرهٔ هوش، هوش رابه گونهٔ مستقیم اندازه کرده نمیتواند.

در این جاپرسش دیگری مطرح میشود وآن این که آیا راههای دیگری وجود دارد که به وسیلهٔ آن بتوان هوش رااندازه نمود؟ روانشناسان درحال حاضر درپی آن اند تاطریق دیگر اندازه گیری هوش رادریابند. بعضی از طراحان آزمونهای هوش اسلوبهای عنعنی را دنبال نموده میخواهند آزمونهای منصفانهٔ ثقافتی (Culture fair) یاآزمونهای مستقل ازثقافت (Culture free) را انکشاف دهند. این آزمونها به ویژهگیهای لسانی واکتساب درسهای مکتب ارتباط نداشته به صورت «منصفانه» سلسلهٔ اعداد واشکال رابه کار میبرند.

معمولاً این آزمونها کودک را زیرفشار سرعت درحل پرسشها قرار نمیدهند ونیز پیش از امتحان اشخاص موردنظر بامثالهایی مربوط آماده میگردند، تابدین طریق تأثیر تجارب قبلی یا عدم آن خنثی شده باشد (۳: ص ۳۵۹). دربخش این نوع آزمونها ی هوش نیز پرسشهای نا حل وجود دارد.

از سوی دیگر، روانشناسان انستیتوت روانشناسی دانشگاه مانتریال کانادا درجستجوی چارهٔ دیگری غیر از استعمال آزمونهای کهنه به شکل جدید میباشند، ایشان در پی انکشاف آزمونهای کاملاً جدید برای کودکان به اساس نتایج تحقیق ژان پیاژه میباشند، پیاژه نشان داده است که تفکر کودکان نظر به کبر سن در تزاید است.

روانشناسان انستیتوت یاد شده شک و تردید دارند که کودکان همسن — به گونه‌یی که آزمونهای عنعنی ادعا دارند — نظر به آزمونهای هوش مقایسه شوند و بهرهٔ هوش آنها تعیین شود؛ بلکه در عرض ایشان عقیده دارند که باید روانشناسان سویهٔ موجودهٔ رشد ذهنی هرکودک (یعنی سویهٔ رشد فکری حالت موجوده وی) را تشخیص دهند (٤ : ص ٦٦) وبعد در حصهٔ وی تصمیم بگیرند.

به هرحال، روانشناسان از مشکلات اندازه‌گیری عنعنی هوش آگاهی کامل دارند و تعداد زیاد آنها درپی یافتن راههای بهتر اندازه‌گیری هوش میباشند. امید است که روزی آزمونهای هوش بتوانند آنچه که مطلوب است اندازه گیری نمایند واز این راه خدمت قابل ملاحظه‌یی را درزمینه انجام دهند و قناعت روانشناسان وسایر کسانی راکه به اندازه گیری هوش دلچسپی دارند برآورده سازند.

مآخذ ومنابع

1. Guilford, J.P. (Intelligence Has Three Faeets). In M.D. Gall and B.A.ward **Critical Issues in Education Psychology,** Boston: Little, Brown and co., 1974.

2. Klausmeier, H.J. and R.E. Ripple. **Learning and Human Abilities, Educational Psychology,** New york: Harper and Row, 1971.

3. Lindgren, H. **Educational Psychology in the** Class room, N.Y: John wiley and Sons Inc., 1976.

4. Pinard, A. and E.Sharp."IQ and Point of View". **Psychology Today,** June 1972.

5. Shadrikov, V. "Problems of Professional Capabilitiee" **Social Sciences,** V. 3(Jan 30,1984).

6. Wechsler, D. **The Measureauent and Appraisal of Adult** (4th ed.) Baltimore: The Williams and Wilkins co., 1958.

محمد امان نادری

پرسشها و پاسخها (دو پاسخ به دو پرسش)

ـ ۲ ـ

بعد از دورهٔ رنسانس علم ریاضیات، مانند هنرهای زیبا به توسعه و انکشاف آغاز کرد. این انکشاف ریاضیات نه فقط به خاطر پیشرفت امور تجارت صورت میگرفت، بلکه برای تولید ساختار ماشینها و اکمال آنها، که روی مفکوره های ریاضی استوار است، به سرعت پیشرفت کرد. طی قرون وسطی به تعداد محدود ماشینها درخدمت مؤسسات کوچک تولیدی، کار های عامه ومعادن قرار داشت وکمی پسا نتر از آن در امور حربی نیز به کار برده شدند. اختراع ماشینهای چاپ، ایجاد اسلحه های گرم، ساختن آسیابهای بادی. حفر کانالها، ساختن کشتیهای بحرپیما وبسا چیزهای دیگر، که زیربنای ایجاد همهٔ آنها تطبیق ریاضیات را ناگزیر میساخت، یک نوع طرز تفکر را در بارهٔ تخنیک ودانش در اذهان مردم به وجود آورد. (۲۱)

قبل از سالهای ۱۶۰۰ میلادی بیش از ۳۰۰ جلد کتاب درسی در سراسر اروپا موجود بود. (۲۲) این مبنی بر دو دلیل است: یکی آنکه مردم به تعلیم وتربیه علاقه گرفته بودند، دوم آنکه بعد از رنسانس تجارت انکشاف یافته بود وافزون بر آن، تخنیک درحالت توسعه وانکشاف برد. بعد از ظهور رنسانس، اروپا بیش از هر قارهٔ دیگر چهرهٔ های تابناکی درعالم علم وتخنیک، آرت

وهنر به بشریت تقدیم کرده است. اگرچه ما نمیتوانیم دربارهٔ همه از آنها به تفصیل صحبت کنیم ، ولی برای این که چیزی راجع به انکشاف ریاضیات گفته باشیم لازم میدانیم تا ازیک عدهٔ آنها، که درتاریخ ریاضیات مقام ارجمندی دارند، نام ببریم .

موضوعات کلکولس Calculus و تطبیق آن مرکز توجه دانشمندان قرن هجده قرار گرفته بود . برجسته ترین چهره های آن عصر را لیبنیز Leibniz (1645-1716) ، نیوتن Sir Isaac Newton (1542-1727)، برادران برنولی: یعقوب برنولی Jakob Bernoulli وجون برنولی ، لیونارد ایولر Leonhard Euler (1707-1783)، لگرانژ Lagronge (1736-1813) لاپلاس Laplace (1749-1827) (۳۳) ، لامبرت Jean Le D'Alembert (1717-1783) ویک عدهٔ دیگری که تلاش وپژوهشهای پیگیر هرکدام ازایشان نتایج سودمندی رادرعالم ریاضیات به بار آورده است، تشکیل میدهند.

انقلاب فرانسه وزمان ناپلیون، شرایط فوق العاده خوبی را برای انکشاف ریاضیات ایجاد کرد. این انقلاب راه را برای انقلاب صنعتی درقارهٔ اروپا بارکرد. درنتیحه ، انگیزهٔ آموزش علوم فزیکی درمردم تبارز کرد، علاقه مندی به دانش وتربیهٔ تخنیکی به افزایش گرایید. طبقات نوین بایک طرز دید نوین درجامعه ظهورکردند. مفکوره های دموکراسی نوین حیات آکادمیکی راتسخیر کرد وطرز تفکر پیشین مورد انتقاد قرار گرفت. متکی به این اندیشه های نوین برنامه های مدارس ودانشگاه ها مورد بازپرس وتجدید نظر واقع شدند.(۲٤)

اگرچه بروز انقلاب صنعتی تاحدی موجب انکشاف علوم شد؛ ولی یگانه سبب توسعهٔ مؤثری که درقرن نزده درریاضیات به وجود آمد ، تخلیق صنایع نوین ومسایل مربوط آن نبود ، چه ، انگلستان کشوری بودکه هستهٔ انقلاب صنعتی راتشکیل میداد؛ ولی طوری که شایسته بود، ریاضیات درآن به صورت درست پیشرفت نکرد؛ بلکه چندین دهه عقیم مانده بود وبه طوربطی پیش میرفت. ریاضیات به صورت سالم درفرانسه به طریق اولی، سپس درجرمنی ، ودرممالکی که درآنها اندیشه های نوین بامفکوره های پیشین درستیز بوده وبه تندی پیش میرفت ، به سرعت انکشاف یافت.

درقرن نزده، اسلوب نوین پژوهشهای ریاضیات ازتعقیب شیوهٔ باستانی آزادی گرفت ، از دیدن موضوعات میخانیک واسترانومی به بررسی دقیق علوم کشانیده شد. علی رغمی که متخصصان

علاقه‌مندی درساینس به پاس ساینس را توسعه دادند، ولی باآنهم روابط بین نظر و عمل، درساینس به کلی قطع نشده اماتاحدی مغشوش بود. تقسیماتی که دربین « ساینس نظری » و« ساینس تطبیقی» ایجاد شده بود موجب از دیاد تخصص شد.

ریاضیدانهای قرن نزده، دیگر دانشمندان دربار یااز سالونهای بزرگ‌ارسطوکراتها نبودند. وظیفهٔ عمدهٔ آنها دیگر محض عضو یت در اکادمیها نبو د ؛ بلکه ایشان به صو ر ت عموم ، به حیث استاد در دانشگاهها ومدارس تخنیکی و همچنان به‌سمت آموزگاران وپژوهشگران در مکاتب ومؤسسات مصروفیت داشتند. اگرچه درقرن هجده نیز دانشمندان مانند برنولی، لگرانژو لاپلاس گاهگاهی دست به تعلیم وتدریس میزدند؛ ولی درقرن نز ده مسؤولیت تعلیمی دا نشمندان افزایش یافت، ایشان درپهلوی تعلیم وظیفهٔ تربیه وارزیابی نسل جوان رانیز به دوش دا شتنـد .

دراین عصر ، روا بط تبادل مفکوره های علمی بین دانشمندان به سویهٔ جهانی بنا یافته بود . تد ر یس ساینس به زبان ملی جا گر ین ربا ن لا تین شد . ر یا ضیا ت به سرعت ریاد شاخ وپنجه دوانید. بنابر وسعت ریاد این علم ، ریاضیدانها در ساحه های خاص ریاضی به کار آغاز کردند . ازاین روهنگامی که در بارهٔ لیبنیزم ، ایولرو لامبرت سخن میگویند از آنها به حیث دا نشمندان ریا ضیات «Mathematician» نام میبرند ؛ زمانی که ازدانشمندان قرن نزده صحبت میکنند ازکوشی Cauchyبه‌حیث «انالیست» Analyst، ازکیلیCayleyبه‌حیث «الجبریست»Algebraist ا زستینر Steiner به حیث «جیو متر » Geometer و از کا نتو ر Cantor به حیث پیشقد م « نظریهٔ لست» یاد میکنند .(۲۵) این عصر ، بیشتر ازهر قرن پیشتر ازآن، برای ایجاد تخصص، نخست درساحه های « ریاضیات وفزیک» ، وبه تعقیب آن درساحه های « ریاضیات و احصاییه» و« ریاضیات منطق» آماده بود. ازاین روجنبش تبارز تخصص درساحه های گوناگون ریاضیات درعالیترین قسمت آن که ترسط سعی وتلاش دانشمندان مانند گوس Carl Friedrich Gauss ، ریمان Riemann، کلین Klein وپوینکره Poincareایجادشده‌بود نیروی‌زیاد کسب کرد.(۲٦)

کارهای ار جناك گوس ، این چهرهٔ تابناك عالم ریاضیات است که خط فاصل بین ریاضیات قرنهای هجده ونزده رابه وجود می آورد. اگرچه‌عزلت پسندی گوس، درك ودانش عمیق اودر ریاضیات عملی و نظری، مصروفیت وی در استرانومی واستفادهٔ وی از زبان لاتین همه بیانگر

متعلق بودن گوس باقرن هجده است؛ ولی در هرپارچه یی ازکارهای اوروح قرن نزده دمیده شده است. هریک ازپارچهٔ کار گوس، اورا در ردیف معاصر ینش یابزرگان آن عصرقرار میدهد.

ار این که چهارچوب اینپارچه‌نبشته اجازه‌نمیدهدتادر زمینه‌به‌تشریحات‌بپردازیم وناگزیریم در اینجا به این قسمت گفتار خویش خاتمه دهیم، امید واریم که پرسنده‌گان محترم به این پاسخ ماکه به صورت خیلی‌فشردهٔ تاریخ ریاضیات‌تاقرن نزده رادر بردارد، درمقابل پرسش، «ریاضیات چطور انکشاف کرد؟» پذیرفته از توضیحات بیشتر معذور مان دارند.

حال میپرداریم به پاسخ این قسمت پرسش: «ما چرا ریاضیات خالص میخوانیم؟ و از آن چی مفادی‌متصور است؟»

برای این که ما چرا ریاضیات خالص میخوانیم دلایل زیاد موجود است. ریاضیات مقبول وخیلی زیباست، محرک فهم و ادارك و انکشاف دهنده فعالیتهای ذهنی است، موجب ایجاد طرز تفکر سالم منطقی است و حتی ثمره های سودمند به بار می آورد. هدف ریاضیات خالص تطبیق ریاضی در عمل نبوده، بلکه اقناع کنندهٔ حس کنجکاوی و صیقل دهندهٔ فهم وادارك انسان پویاو متجسس است. ریاضیات خالص همانند هنر های زیبا مطبوع و گواراست. برتراند رسل در بارهٔ زیبایی که در ریاضیات نهفته است چنین میگوید: «ریاضیات نه تنها حاوی‌حقایق‌است؛ بلکه صاحب عالیترین زیباییست، زیبایی که در آن نهفته است زیبا ییست کاملاً سرد، بی‌تفاوت، خیلی سرشار وطوری خالص وکامل‌است که... فقط بزرگترین آرت آن را نشان‌داده میتواند وبس.» (۲۸)

اشخاص معدودی هستند که به ارزش هنر های زیبا پی برده آنها را مفید میپندارند؛ ولی متأسفانه که در قسمت ریاضیات چنین نیست، تعداد کسانی که قشنگی را درك میکنند و به شکوه و جلال آن پی میبرند به مراتب کمتر از علاقه مندان هنر های زیباست. چه، هنر های زیبا ایجاد کنندهٔ اشیای دلپذیریست که بسیاری‌کسان زیبایی و قشنگی آنها را درك و تقدیر کرده میتوانند حال‌آنکه ریاضیات از تار و پود مفکوره های نازك و ظریفی بافته شده که مقبولی آن به کمك حواس ظاهری به آسانی قابل‌درك نیست. تنها کسان معدود ومستعدی از زیباییهای ریاضی‌میتوانند محظوظ شوند که درعشق آن ریاضت کشیده اند. هاردی G.H. Hardy در این‌باره چنین ابراز نظر دارد: «ریاضیدان مانند یک شاعر یا یک نقاش سازندهٔ مودل و نمونه هاست. اگر مودلهای

ریاضیدان از مودلهای آنها دوامپذیر تر اند این بنا بر دلیلی است که اینها (مودلهای ریاضیدان) از مفکوره ها ساخته شده اند. » (۲۵)

ریاضیات خالص نه تنها مظهر یک نوع از زیباییها ست، بلکه یک عالم خیلی مفید و سودمند نیز میباشد. جهت ثبوت این ادعای خویش دلایل و مثالهای ذیل را پیشکش میکنیم :

به سالهای ۱۸۰۰ م دانشمندان ریاضیات در تشکل معادلات موجی سعی و تلاش زیاد به خرج داد ند . در نتیجه آنها به ایجاد یک معادلهٔ تفاضلی قسمی ، که خواص فزیکی امواج را که در تارها یا مایعات تولید میشوند، توضیح میکند، موفق شدند. در ابتدا، علی رغمی که این معادلهٔ تفاضلی منشأ فزیکی داشت، ولی در قلمرو ریاضیات خالص شامل بود. چه ، در آن وقت هیچ کس نمیدانست که امواج چگونه در عمل مورد استفاده قرار خواهند گرفت . به سال ۱۸٦٤م. ماکسویل Maxwell یک عده معادلات را برای توضیح پدیده های برقی پیشنهاد کرد که بنا بر یک محاسبهٔ ساده از این معادلات، معادلات موجی به وجود می آید. به اساس همین معادلات، ماکسویل توانست تا هستی امواج برقی را پیشبینی کند. با تأیید عملی پیشبینی ماکسویل، هارتز Hartz به سال ۱۸۸۸م. در ایجاد امواج رادیویی در لابراتوار موفق شد. در فرجام، به سال ۱۸۹٦م. مارکونی Marconi در اختراع نخستین فرستندهٔ امواج رادیویی نایل آمد .

از آن وقت به بعد ساحهٔ تطبیق این موضوع ریاضیات ،که در مرحلهٔ اول موجودیتش به شکل کاملاً ریاضی خالص جلوه مینمود، آنقدر توسعه یافت که در تمام بخشهای تمدن امروزی از قبیل مخابرات، پیشرفتهای نظامی ، رهنمایی موشکها، فرستادن اقمار مصنوعی ، کشتیهای فضایی، سفر های کیهانی وحتی در بخشهای تجارت و اقتصاد و بسا ساحه های دیگر به پیمانهٔ زیاد دخیل گشته است چیزی که تااینجا گفته آمدیم توضیح واقعاتی بود که سودمندی ریاضیات خالص را نشان میدهد .

عرض سود بردن از اندیشهٔ ریاضیات خالص از هنگام ایجاد تا بهره گیری از آن ، تعقیب مراحل زیر تصور میشود: در آغاز اندیشه یی در مغز دانشمندی نقش میبندد. و او جهت اقناع حس کنجکاوی خویش در بارهٔ آن میاندیشد و آن را به حیث یک نظر یه پیشنهاد میکند. در مرحلهٔ دوم ، این نظریه به کمک دانشمندان نظری به شکل نمونه و مودل ریاضیات در آورده شده

فارمولبندی میگردد . در مرحلهٔ سوم، حقانیت این‌نظریهٔ فارمول‌بندی شده به کمک دا نشمندان عملی، بدون بهره‌گیری‌ازآن ، درلابراتوارهامورد پژوهش وتحت تجربه قرارمیگیرد. در فرجام، ثمرهٔ حاصل از این نظریه به کمک مردان عمل و انجنیران به قسم‌مواد تجارتی در دنیایی که به آن نیازمند است ، عرضه میشود.

جریان حدود تسلسل واقعات ، طوری که در بالا ذکر شد ، مورد انکشاف انرژی اتمی و همچنان در زمینهٔ کشف متریکسها (که بعداً در ساحه های اقتصاد و انجیبری مورد استعاده قرار گرفت) در موضوع تطبیق معادلات انتگرالی نیز به وقوع پیوسته است .

روی یک محاسبه تقریبی تخمین میشود که از ایجاد معادلات موجی تا عهد مارکونی و استفادهٔ عملی از آن یکصدو پنجاه سال میگذرد، به همین قسم از هنگام خلقت هندسهٔ تفاضلی تا اختراع بم اتم صد سال سپری میشود و همچنان از نخستین استعمال متریکسها ، توسط کلی Cayley تا استفادهٔ عملی از آنها ،توسط دانشمندان اقتصاد، مدت صد سال را در بر میگیرد . معادلات انتگرالی (اتمامی) مدت سی سال را در بر گرفت که توسط کورانت و هیلبرت Hilbert تا حدی انکشاف داده‌شدکه‌به‌حیث افزار ریاضیات‌در توسعه‌و انکشاف نظریهٔ‌کوانتوم «Quantum Theory» به کار برده شد ، واین نظریهٔ کوانتوم مدت زیادی را در بر گرفت تا در عمل مورد استفاده قرار گرفت. در آغاز تولد هر یک از این اندیشه ها، هیچ یک از دانشمندان، آن هنگام، به صورت واضح و روشن نمیدانست که این اندیشه های خالص ریاضیات در طی یک قرن بعد چه نتایج شگفتی به بار خواهد آورد (۳۰)

با ارائه مثالهایی که در بالا توضیح شد ، آیا هنوز هم جای شک و تردید خواهد ماند تا بگوییم که مطالعه و بررسی ریاضیات خالص بی ارزش است؟ به صراحت میتوان گفت که مطالعه و پژوهشهای کنونی پژوهشگران ریاضیات خالص در طی عصر آینده یعنی در سالهای بعد از ۲۰۸۰م. ثمره های تعجب آوری را در مرز های گوناگون دانش به بار خواهد آورد که دنیای کنونی ما (البته در صورت موجود آن)، امروز آنها را در خواب هم نمیبینند !

مآخذ ورویکرد ها

۱ـ دکتور محمد انس ، مقدمهٔ کتاب « ستها و استعمال آنها » ، توسط ژیل و نا دری ، مرکز پداگوژی فرانسه ، سال ۱۳۵٤ .

۲ـ خطابهٔ عملی پروفیسور برووین Prof. Browin در دانشگاه امریکایی در بیروت (AUB) ، سال ۱۹۵۹.

۳ـ گفتار داکتر پانت Dr. M.C. Pant ، متخصص یونسکو در مرکز ساینس تعلیم و تربیه ، ۱۳۵٤.

۵ـ مقدمهٔ کتاب «ستها و استعمال آنها » .

4- Lucienne Fellix:"The Modern Aspects of Mathematics", N.Y., 1961.

6- Bergamini, David:"Life Science Library Mathematics", Time Incop., New-York, 1957, P., 39.

7- Ibid.,

8- Ibid.,

9- Coxter: "Introduction to Geometry", John Willey and Sons, Inc., New-York, 1969 P.,3.

10- "Life Science Library Mathematics", P , 46

11- Opcite, p , 50

12- Ibid.,

13- Rouse Ball, W.W.: "Hstory of Mathematics", Mac Millan & Comp., St Martins Street, London, 1922, P-p , 155-162

14- Stanford, Vera: "A Short Historyof Mathematics", Houghton Mifflin Comp., 1958, P., 19.

15- Struik, Dirk J.: "A Concise History of Mathematics", (3rd Ed.), Dover Publications, Inc., New York, 1957, P.P. 166-168

16- Stanford, P., 20.,

17- Struik P., 77.

18- Ibid.,

19- Ibid., P. 88.,

20- Ibid., P. 95.,

21- Ibid., P. 99.

22- Stanford, P. 29.,

23- Opcite. P., 17.,

24- Struik, P. 139.

25- Ibid., P. 140,

26- Ibid;

27- Ibid., P. 141

28- Coxter مقدمهٔ کتاب

29- Coxter P., 20.

30- Stewart, Ian: "Concepts of Modern Mathematics", Penguin Books Ltd, Middlesex, England, 1975 P-P. 5-7.

غلام احمد صدیقی

نگاهی بر سیر تکامل اسلوب خوانش

سواد به مثابهٔ سکهٔ درخشان‌وارزنده‌ییست که‌یک‌روی آن راخوانش‌وروی دیگرآن رانگارش (نوشتار) تشکیل میدهد. بدین اساس‌توانایی وتسلط‌کامل برهردو، واژهٔ«باسواد»را تشکیل میدهد.

به اساس مادهٔ ۲۶اعلامیهٔ حقوق بشرکه مینویسد : «آموزش حق‌هر انسان است» میتوان ادعا کردکه داشتن سواد نیز حق طبیعی ومشروع هر انسان میباشد؛ زیرا درحقیقت سوادآموزی نخستین پله ییست‌که بازیر پاماندن هرپلهٔ آن میتوان به پله های بلند دانش دست یافت.

نقش سواد دربلند بردن سطح حیات مادی ومعنوی انسان حقیقتیست روشن وپذیرفته شده . روی همین و اهمیت است که مؤسسات بزرگ جهانی همه ساله هزینه ها ی هنگفتی رابه خا طر گسترش سواد درجا معهٔ انسانی به مصرف میرسا نند وهم زحمات بیپا یانی رادراین راه متحمل میشوند .

درکشورعزیز ماهم بااتکابه این باور، بعد از انقلاب شکوهمند ثوربه ویژه بعدازمرحلهٔ نوین وتکاملی آن، کادرهای بیشماری پرورش شده‌اند واز طریق سازمانهای وسیع اجتماعی‌وعلمی عملیات وکار دامنه داری رادرامرمحوبیسوادی به راه‌انداخته اند. بدیهیست که نمیشود زمینهٔ کار گردانی چنین پروژهٔ عظیم را بدون مصارف هنگفت میسر ساخت .

دانشمندان روی نیازمندیهای فراگیری خوانش ونگارش کاملاً باهم موافق اند؛ اما برسر

موضوعاتی از این گرنه که پا یینترین سطح سواد به کدام اندازه باید با شد ؟ در تدریس خوا نش و نگارش ازکدام میتود هاباید استفاده کرد؟ آموزش سواد روی چی اهدا فی میتواند استوار باشد؟ ازسالها بدین سو درمخالفت ومباحثه به سر برده انـدکـه در نتیجهٔ همین مباحثه هاوگفتگوها نه تنها اهدافی برای سوادآمـوزی طرحریزی میشود؛ بل میتود های بهتر ومترقیتری نیز به خا طر نیل به این اهداف ایجاد میگردد

چون بررسی هر دوبعد سکهٔ سواد بیرون ازحوصلهٔ این نوشته است، بنابراین، دراین نوشته فقط یک بعدآن را، یعنی سیر تکاملی میتودولوژی تدریس خوانش وچگونه گی برتری‌میتود های متنوع رادر رابطه با عملیهٔ تدریس وآموزش خوانش مورد مطالعه قرار میدهیم.

باید یادآور شدکه سیر تکاملی‌میتودها در رابطه با تدریس‌خوانش فقط برای نوآموزان وبه ویژه درمرحله های ابتدایی پروسهٔ سوادآموزی ، که مشکلترین وحساسترین مرحلهٔ آموزش میبا شد ، بررسی میگردد

میتودولوژی تدریس خوانش راازلحاظ سیر تکاملی‌آن به دوبخش‌عمده دسته بندی مینمایند:
۱- میتودولوژی عنعنی یاکهن، ۲- میتودولوژی نوین.

میتودولوژی عنعنی یا کهن :

میتودولوژی عنعنی یاکهن را میتوان دراین دوبحش عمده مورد بررسی قرارداد:
۱- میتودولوژیی که عملیهٔ آموزش خوانش بااجرای واژه‌هادر رابطه‌بااصوات آن‌آغاز مییابد .
۲- میتودولوژیی که عملیهٔ آموزش خوانش با شناخت واژه‌ها وواحدهای بزرگتر زبانی و همزمان بادرك وتأكيد معانی آغاز میگردد.

میتودولوژی دستهٔ اول کـه شامل ابتداییترین روشها در امر تدریس خوانش میبا شد ، روی این فرضیه استوار است که گویا باآموختن اجزای واژه‌ها(حرف وهجاها) ودرمرحله های بالاتر باعملیهٔ ترکیب حروف وهجاها میتوان به شناخت واژه‌هادست یافت وعملیهٔ آموزش‌خوانش را انکشاف بخشید.

این میتودها رامیتوان درسه بخش عمده بررسی‌نمود: میتود الفبایی، میتود صوتی ومیتود هجایی .

میتود الفبایی

کاربرد میتود الفبایی را میتوان از نخستین روزهای یونان باستان وروم تا اواخر سده های میانه تخمین کرد. در بعضی ازکشورها این میتود تااواخر سدهٔ نزدهم و حتی دیرتر ازآن نیز رایج بود. (۲)

درکشورما افغانستان این میتود تاهمین اکنون پیروان زیادی دارد. پیروان این میتود باور دارند که گویا ازطریق آشنایی بااشکال ونامهای حروف میتوان برشناسایی واژه‌ها وتلفظ آن دست یافت؛ به گونهٔ مثال: برای آموختن واژهٔ «خانه» نخست باید حرفهای آن را فراگرفت وبعدواژهٔ آن را. بدین گونه: خه . الف، نون ، هه (خ . ا.ن.ه) ــ خانه .

دانشمندان میتودالفبایی را مبنی براین که این میتود نمیتواند آموزنده را در تلفظ واژه‌هایاری رساند، غیرمؤثر ونارسا تلقی نموده اند.

میتود صوتی

میتود صوتی قدم پیشرفته تریست درامرتدریس‌خوانش؛ زیرا برمبنای این‌میتودآموزنده گان مستقیماً به فراگیری صوتهای حروف میپردازند. مثلاً به جای الف . ب . جیم . دال. اصوات ا . ب ، ج ، و د را می آموزند .

باپیروی ازاین میتود ، تدریس خوانش این گونه صورت میگیرد :

نخست معرفی واکهای‌مصوت ساده (کسره، فتحه، ضمه ، وغیره) ازطریق چارتهای‌مرتبه با نوشتن‌آنهاروی تخته، سپس معرفی واکهای مصوت مرکب؛ مانند: ری. ای. او وغیره. باشناخت مصوتها میتوان به‌فراگیری صامتهای: ع ، ش، ص، ظ، روغیره پرداخت. آن‌گاه‌میتوان‌به تدریس هجاهایاواژه‌های یک‌هجایی، دوهجایی، ومرکبات‌پیچیده‌تر ، که متشکل‌ازواکهای‌مصوت وصامت میباشد، قدم گذاشت .

ترکیب واکهای مصوت باصامت را میتوان درمثالهای پایین ارائه کرد :

آب	چاق	صاف	بال	تار
تاب	چاك	خوانش	دال	خار
قاب	تاك	خانه	پال	کار

برق	پاك	خالی	داش	یار
	خاك	ناك	جال	باغ
			دال	زاغ
این	شب	نام	خوب	
آن	تب	نان	بوت	
آنها	گپ	شام	توت	
شما	مرگ	بام	بوی	
ما		گام	جوی	
تو		جام	موی	
او		جام	کوی	
من				

هرچنداین میتود مزایای بیشتری نسبت به میتود های الفبایی دارد، امابازهم نواقص ونارساییهایی ازقبیل ایجاد تشویش وسراسیمه‌گی برای آموزنده‌گان، که باعث دورشدن ازهدف اصلی خوانش میشوند، فراهم نمودن زمینه های غلط خوانی و نارساییهایی ازاین گونه را دارد.

میتود هجایی

براساس این میتود، تدریس وآموزش خوانش درست باواحدهای هجایی آغاز مییابد بی آنکه آموزنده ازمیتودهای الفبایی ومیتود های صوتی استفاده نماید. باشناخت هجاها، آموزنده میتواند که درکمترین وقت برشناسایی وخوانش واژه هانیز دست یابد.

چنانکه میدانیم صامتها راتنها در ترکیب با مصوتها میتوان درست و دقیق تلفظ کرد نه در حالت تجرید. به همین خاطر است که دانشمندان این میتود را نسبت به میتودهای الفبایی ومیتودهای صوتی درجهت نیل به آموزش خوانش مؤثرتر وسودمندتر میدانند.

اینک بااستفاده از تجربه‌ها و نظریه‌های دانشمندان جنبه‌های مثبت و منفی این میتود را برمیشماریم.

جنبه های مثبت آن بدین گونه ارزیابی میگردد:

— برمبنای این میتود میتوان مواد درسی را با یک تسلسل منطقی تدوین وعرضه کرد.

ـ تدریس وآموزش واژه‌های نو ین میتواند سریعتر وآسانتر صورت پذیرد ،

ـ کاربرد وتطبیق این میتود آسانتر میباشد ، حتی شاگردان تیز فهم میتوانند با شاگردان دیرفهم نیز در این زمینه کمک نمایند .

عمده ترین جنبه های منفی این میتود چنین وانمود شده است :

ـ حافظهٔ آموزنده‌گان به ویژه در مرحله‌های نخستین تحت فشار سنگین زیاده رویها به تکرار هجاهای بیمعنی فرو میرود ،

ـ افزون گراییها در ارائهٔ هجاها میتواند زمینهٔ بیعلاقه گی و دلسردی آموزنده گان رادر برابر خوانش فراهم نماید .

میتودولوژی آموزش خوانش

پیروان این میتودولوژی به این باوراند که عملیهٔ آموزش خوانش رادر نخستین مرحله ها باید باواحدهای بامعنی زبانی آغاز کرده باتسلط درشناسایی واحد های بزرگ ومعانی زبانی میتوان به آموزش اجزای واژه‌ها پرداخت. درحقیقت بر مبنای این میتود عملیهٔ آموزش خوانش از کل به جزء آغاز و انکشاف میبابد .

مزایا وسودمندیهای این روند تدریس خوانش درمقایسه بامیتودهای یادشدهٔ پیش بیشتر بوده دانشمندان زیادی درجا نبداری ازآن ابرازنظر هایی بدین گونه نموده‌اند :

ـ ازآنجایی که عملیهٔ خوانش خرد یک پروسهٔ روانی و فکری میباشد ، کاربرد واحد های با معنی زبانی درنخستین مرحله های خوانش نه تنها عملیهٔ خوانش رادلچسپ میسازد؛ بل پیشرفت وگسترش آن را نیز آسانتر و سریعتر مینماید .

ـ حالت تصنعی وغیرطبیعی راازفضای تدریس وآموزش به دورساخته آموزنده رادر عملیهٔ شناسایی واحد های زبانی در رابطه بادرك مفاهیم ومعانی آن در پروسهٔ طبیعی آموزشی قرار میدهد .

نارساییها ونواقص در این میتود نسبت به مزایای آن اندك بوده ازجمله یکی آن را به گونهٔ مثال می آوریم :

چون تحلیل و تجزیهٔ واحد های بزرگ زبانی به واحد های کوچکتر آن (شکست جمله به عبارتها ، واژه‌ها ، هجاها وحروف) ایجاب دانش کافی پیرامون ساختارزبان رامینماید، بنا براین،

برخی ازآموزگاران سواد ممکن به مشکل ازتطبیق این میتودولوژی پیروزمندبه درآیند.

آموزش خوانش بنابر ارزش درك وفهم معانی تحت سه میتود جداگانه مطالعه وبررسی میشود:

میتود واژه ها

دراین میتود تلاش برسرآن میباشدکه تنها واژه‌های کوتاه وبامعنی در لابه لای چند درس نخستین برای سوادآموزان ارائه گردد. آموزش بیشتراز طریق روش ویژهٔ دیدن وگفتن صورت میگیرد.

دراین روش فرضیه چنین است که واژه هاهریکی دارای ویژه‌گیهای شکلیی میباشند که‌به‌وسیلهٔ آن برای آموزنده قابل شناخت وفهم میگردد.

هنگام تدریس واژه‌ها عموماً توسط کارتهای معین همراه باتصاویر مربوط ارائه میگردد که این عملیه پروسهٔ آموزش رادلچسپ ساخته ، این زمینه رامساعد میسازد که آموزنده زودبه‌اصلاح اشتباه وغلطیهای خود بپردارد.

میتودعبارت خوانی

جانبداران این میتود به این باورند که عبارتها درمقایسه باواژه‌ها همواره شامل معانی متکاملتر ومشخصتر میباشد. ازاین لحاظ میتود عبارتهای‌گزیده شده ازیکسو، موردعلاقه‌ودلچسپی بیشتر آموزنده‌گان قرار گیرد وازسوی‌دیگر، عملیهٔ آموزش را سرعت بخشید.

آموزش عبارتها مانند آموزش واژه‌هاست؛ اماچون عبارتها متشکل ازدویابیشتر واژه هاست، بنابراین، ایجاب عور ودقت بیشتر را مینماید.

مزایا ونارساییهایی که شامل میتود واژه خوانی است میتواند شامل میتود عبارت‌خوانی نیزباشد

میتود جمله خوانی

جمله همان گونه که به حیث بزرگترین واحد زبانی دربرگیرندهٔ واحدهای تفکر یا اندیشه شناخته شده است میتوان آن رابه مثابهٔ واحدهای فطری خوانش وگویش نیزشناخت؛ زیرا مفاهیم کامل را تنها جمله هاانتقال میدهند نه واژه‌های مجرد یااجزای واژه‌ها.

براساس این میتود میتوان آموزنده‌گان رامتوجه واژه‌های آشنا ونا‌آشنا در متن جمله ساخت وبدین گونه باارائهٔ جمله های گوناگون وعملیهٔ تکرار میتوان آموزنده‌گان رادرفراگیری واژه‌های نوین کمك ورهنمایی کرد.

باآنکه سودمندیهای این میتود میتوان باارائهٔ جمله های برگزیده به ویژه درمرحله های نخستین آموزش خوانش، عملیه های درست خوانی، توجه ودقت درخوانش وعمده تر از آن استقلال فکری را گسترش داد.

روند های نوین درمیتودولوژی تدریس خوانش

تااین‌جاپیرامون‌چگونه‌گی‌کاربرد ، مزایاوهم‌نارساییهایی‌چندی‌ازروند های تدریس خوانش سخنهایی داشتیم وحال باید دیدکه میتودهای نوین برای کار آموزان وتشنهٔگان سواد چه ارمغانها راباخود دارند. هر چند میان بخشهای‌میتودهای‌نوین‌نمیتوان‌خط فاصلی کشید، باآنهم‌این روندهای نوین را میتوان زیر دو عنوان میتودهای برگزیده ومیتود های تمرکز برآموزنده مورد بررسی قرار داد.

میتود های برگزیده

بر اساس این میتود میتوان میتودهای‌قابل اطمینان آزمون شده‌راازورای‌میتود های‌ویژه‌برگزید وهریکی راباتوجه برویژه گیهای آن وبا درنظرداشت تقاضاهای محیطی واختلافات‌سن و سال آموزنده‌گان دربرآوردن اهداف معینه به راه انداخت .

میتود های برگزیده درمقایسه بامیتودهای ویژه میتوانند اهداف گسترده تری رادر رابطه با تدریس وآموزش خوانش دربر گیرند.

ارزشها وسودمندیهای‌این میتود رادرآن میدانندکه با تطبیق‌این روش میتوان همه نارساییها وخلاهای میتودهای ویژه راپر نمود.

میتود های تمرکز برآموزنده

براساس این میتود ، مواد برنامه‌های آموزشی‌با توجه به اوضاع محیطی، اجتماعی وسایر نیازمندیهای آموزنده‌گان تهیه میگردند.

ازآن جایی که روشن ساختن اذهان ورشد سایر جنبه های معنوی واجتماعی‌سوادآموزان از اهداف‌اصلی واساسی‌میتود تدریس‌خوانش پنداشته میشود؛ لذا تجربه ها، ویژه‌گیهای انفرادی،

ذوقها وعیبهای فزیکی وجسمانی آن ، چه در تهیهٔ محتویا ت مواد درسی وچه در روشهای آموزش دربار نخست ، مورد تو جه قرار میگیرند.

درحقیقت هر دو میتود مکمل یکد یگر هستند با تطبیق تجارب وروند های مشترك این دو میتود درامر تدریس وآموزش خوانش میتوان نتایج وحاصل خوبی بر داشت .

شایستهٔ یاد آوریست که حین کار برد تجربه ها ومهارتها ی روند ها ی عنعنی ویاروند های نوین ، انکشاف جسمانی وروانی سواد آموزان را ناهمگونیهای ذوقی ، سن وسال واستعد ادشان باید درنظر گرفت.

دراخیر بازهم شایسته است که اهمیت وویژه گی این نکته را بنمایانیم که آموزگاران وکارمندان سواد آموزی پیرامون اصلها ومعیار های اساسی سو ادآموری ونیز دانشهای دیگری که با سوادآموزی رابطهٔ مستقیم دارند ، تجربه هـا واند وخته ها ی بیشتر به د ست بیاورند تاار تطبیق مواد درسی وکاربرد میتودها وروند هابه گونهٔ عامی وفنی ، نتایج خوب ودلخواه به دست آید.

مآخذ و منابع :

1. Unesco, **The Teaching of Reading and Writing**, Paris, Unesco Publications 1969.
2. Unesco, apcit, 1969.
3. Hackett, Herbert and Baker, William **Reading an Assignment**, N.Y.M c Graw Hill Book Campany, Inc , 1960.
4. Waldman, Jahn, **Reading With Speed and Canfidence**, N.Y., Random House, Inc., 1972.
5. Manya and Eric De Leeuw, **Read Better, Read Faster-A New Approach to Effective Reading**, Great Britain, Hazell Watson & Viney Ltd., 1977.
6. Cox, Martha Heasley, **A New Reading Approach to College Writing**, N.Y., Chandler Publishing Company, 1974.
7. Melnik, Amelia and Merritt, John, **Reading: Today and Tomorrow**, EnglandThe open University Press, 1972.
8. English Teaching Forum, Volume XVII Number I, January, 1979.
9. English Teaching Forum, Volume XVI, Number 3, July, 1978.
10. English Teaching Forum, Volume XVII, Number 3, July, 1979.

آی. بی. کراتایوف و بشیر احمد نورستانی

دشواریهای تدریس سیستم تنفسی در مضمون اناتومی

در شرایط کنونی از آموزگاران مکتب تقا ضا میگردد تاآموزش و پرورش را مطا بق به موارین عصر و زمان و باکیفیت عالی دنبال نمایند؛ زیرا تا جایی که دیده شده و تجارب نشا ن داده است آموزگاران ما در تدریس موضوعا ت مختلف به ویژه تدریس موضوعات ا نا تومی در مکاتب به دشواریها رو به رو میباشند. بنا بر این، میخواهم برخی از روشها ی تدریس را در موضوع سیستم تنفسی مکاتب بیان نما یم.

مطابق مفردات مکاتب این عنوا ن پنج درس را در بر میگیرد و بحث میتودیکسی در این زمینه آموزگاران را کمک مینماید تا این موضوع را به گونهٔ درست و دقیق آن تدریس نما یند. در این موضوع دربارهٔ پروسهٔ حیا تی تنفس معلومات داده میشود. باید گفت که در مورد پروسه یا جریان تنفس و تبادل گازات، شاگردان از مضمون زولوژی معلومات دارند، ولی اکنون لازم است تا شاگردان به مفهوم تنفس و میتابولزم مواد آشنا شوند و نشان داده شود که آکسیجن برا ی جریا نات انرژیکی در حجره واورگانیزم حتمی و ضروری میبا شد.

برای تشکیل مفاهیم عمومی بیالوژیکی راجع به تنفس در اورگانیزم و اهمیت آکسیجن د ر موضوع مذکور محتویات مفاهیم نسبتاً اختصاصی تشریح میگردد، یعنی ساختمان اعضای تنفسی (راه تنفس، حنجره و ششها)، تبادل گازات در ششها ، مکانیزم عمل شهیق و ذفیر، تبادل گازات در انساج، تنظیم عصبی و هیمودالهاوحرکات تنفسی برای شاگردان واضح میگردد،

هر چند شاگردان در بارهٔ مفهوم تنظیم و نظارت اعضای حرکی و نظم عصبی و هیمودالها در سیستم دوران در مضمون اناتومی و فیزیولوژی معلومات حاصل کرده اند؛ ولی حالا ضرور است تا برای شاگردان توضیح داده شود که تنظیم سیستم تنفسی به ارادهٔ ما مربوط نبوده؛ بلکه مربوط به سیستم عصبی خودکار میباشد .

درمثال مرکز سیستم تنفسی ، مفهوم مراکز عصبی وفعالیت عکس العمل آنها انکشاف مییابد وکلیه مفاهیم اناتومیکی وفزیولوژیکی موضوع برای جهانبینی علمی شاگردان ودرک مسایل حفظ الصحه ، اهمیت ویژه دارد ، یعنی شاگردان اهمیت هوای صاف ، حفاظت اعضای تنفسی را در زنده‌گی روزمره به صورت آگاهانه درک میکنند . هنگام تنظیم مفاهیم راجع به فایدهٔ تربیت بدنی برای اعضای تنفسی مفهوم اختصاصی حفظ الصحه اعضای تنفسی مورد استفاده قرار میگیرد. درک این مفاهیم در معلومات موضوع عضلات وتأثیر تربیت‌بدنی بالای اعضای تنفسی کمک میکنند.

شاگردان بامفاهیم عمده‌به منظور جلوگیری از امراضی که توسط هوا انتشار میبابند، آشنا میشوند.

ازسوی دیگر ، باید گفت که کلیه مفاهیم موضوع به استثنای مفهوم میکانیزم تنفس وحرکات تنفسی آنقدرها مغلق نمیباشد ، زیرا شاگردان ازمضمون زولوژی در زمینه معلومات اندک دارند. بنابراین ، پیشنهاد میگردد تا آموزگاران درحین تدریس ازمیتود مباحثه وتفکر مستقلانهٔ شاگردان کار بگیرند وبعد از ادامهٔ این میتود نتیجه گیری رابه دوش شاگرد بگذارند که البته این عمل هم به کمک آموزگاران صورت میگیرد ـ درحین این مباحثه آموزگار باید معلومات فزیکی وکیمیاوی شاگردان رامانند انتشار گازات ، تشکیل کاربن دای‌اکساید ومعلومات طبیعت شناسی مانند حفظ الصحهٔ خانه ، پاک کردن خانه ازکثافات ، اهمیت دادن هوای تازه ، حفظ الصحهٔ محیطی و غیره رابه کار اندازد. درپهلوی میتود مباحثه تجارب درموضوع والهای تنفسی ـ که مودل قفس صدری وغیره است ـ نیز پیش برده میشود. به گونهٔ نمونه جهت کسب معلومات علمی میکانیزم عمل تنفس تجربهٔ ذیل شاگردان راکمک خواهد نمود.

یک بوتل شیشه‌یی متوسط راگرفته قسمت اخیر آنرا قطع وپوقانه ترکیده رابه شکل هموار

درآن جاقرار میدهیم. از قسمت بالای یک تیوب دوشاخه رادربین بوتل قرار داده‌درانجا مهای آن دوپوقانه راقرار میدهیم. حال موقعی که ازانجام آخری بوتل پوقانه راکش نماییم، هـوا از طریق تیوپ دا خل پوقانه ها شد ه وپوقانه ها هوا میگیر ند که در وا قعیت امر میکانیزم تنفس را واضح میساز د.

بایدخاطر نشان ساخت که ازنارساییهای عمده در تدریس، نخست‌ندانستن ویا نظر نگرفتن پلان موضوع ، عنوان تعیین شده ونیز درنظر نگرفتن ساختمان منطقی‌موضوع و هچنان به کار نبردن پلان درسی روزانه به‌گونهٔ درست‌آن‌میباشد. بنابراین، نخست‌از همه‌لازم‌است تاآموزگار پلا ن موضوع را بد ا ند وهـم برای این که آ مو زگارا ن ارجمند سیستم تنفسی را به د رستی بفهمند بهتراست تاساختمان منطقی رابدانند ونیز برای این که موضوع سیستم تنفسی راشا گردان به صورت سیستماتیک درک نمایند ضرور است تاآموزگاران پلان درسی موضوع‌را داشته‌باشند.

درپلان سالانه آموزگار تمام موضوعاتی راکه درکتاب درسی گنجا نیده شد ه است باتسلسل آن درنظر میگیرد وهمچنان موصوع ویژه ومعین درس روزانه را درنظر میگیرد وتاجایی کـه دیده‌شده است تمام‌آموزگاران‌طرزساختن‌این نوع‌پلان‌رامیدانند؛ولی بهٔ گونه فشرده بایدگفت که درپلان درسی مرحله های زیرین درنظر گرفته شود:

۱ـ ابلاغ موضوع جدید درسی ،

۲ـتکرار دانش گذشته ،

۳ـ مطالعهٔ مطالب جدید ،

٤ـ تحکیم دانش،

۵ـ نتیجه گیری درس،

٦ـ دادن کارخانه گی .

به همین ترتیب درساختن پلان منطقی نکات آتی باید درنظرگرفته شو د:

تاریخچه ومیتودهای تحقیقاتی علم اناتومی، حرکات تنفسی که شامل شهیق وذفیر میگردد وبه‌واسطهٔ سیستم‌عصبی وسیستم‌هیمودال‌کنترول‌میگردد، طرق تنفسی که‌خلای بینی، اپی‌گلوتس حنجره(د ستگاه صوتی) ، قصبه الریه ، برا نشی وشش را در بـر میگیرد ، ترکیب هوا ی

داخل شده وهوای دفع شده ، انکشاف تاریخی وانکشاف فردی سیستم ، امراض ومعالجهٔ آنهاو و بلاخر، درنظر داشت کمکهای اولیه هنگام توقف تنفس .

همان گونه که یادآوری نمودیم این عنوان به پنج درس تقسیم گردیده است که هر درس ازخود دارای پلان جداگانه میباشد ومادر این جاصرف پلان درسی موضوع را به گونهٔ فشرده مینگاریم .

اهمیت تنفس وساختمان اعضای سیستم تنفسی

۱ـ اهداف عمدهٔ این درس :

(۱) سپردن معلومات برای شاگردان دربارهٔ اهمیت تنفس به حیث یک پروسهٔ اساسی حیاتی ،

(۲) ارتباط این ساختمان و وظیفه اعضای سیستم تنفسی ،

(۳) دریافت این که هوا دراعضای سیستم تنفسی چگونه تغییر مینماید ،

(٤) ثابت نمودن این که چرا به شاگردان میگوییم که هوا راازطریق بینی تنفس نمایید .

۲ـ تجهیزات : نمایش مواد مختلف ، مانند: شش طبیعی پستانداران ، مولیاژ شش ، مودل و مولیاژ حنجره ، مولیاژ مقطع طولی اعضای سیستم ، چارتهای مختلف تنفسی وفلم ساختمان و وظیفه اعضای تنفسی .

۳ـ درنظر داشت پلان درسی که مراحل آن را دربالا یاد نمودیم .

داکتر طالب ناصر ونیبی یوسفزی

پرورش اخلاقی شاگردان در محیط بیرون از مکتب و خانواده

مرحله های اساسی کار آموزش شاگردان درمحیطهای مکتب وخانواده ، به اساس نظریات علمی دانشمندان اتحاد شوروی هریک کرویسکی ولوناچارسکی بیان میگرددکه درواقع امر فعالیتهای شاگردان رابیرون ازمکتب به‌خاطر بهترشدن زنده‌گی فردی وگروهی ووظایفی که حزب ودولت درساحۀ آموزش‌وپرورش‌به دوش‌نسل‌جوان‌وآینده سپرده‌است ، معین میکند.

سیستم کار وفعالیت بیرون ازصنف و مکتب به اساس نظریات دانشمندان پداگوژیک به وجودآمده است . درافغانستان نیز بعد ازانقلاب ثور دراین زمینه توجۀ جدی به عمل آمده تاجایی که تمام مؤسسات بزرگ وکوچک پرورش به رهبری رفقای حزبی وسازمان دموکراتیک جوانان افغانستان‌استراحتگاهها‌وتفریحگاههای‌سالم‌پرورشی‌رابه‌جودآوردندوبعداز مرحلۀ نوین وتکاملی انقلاب ثور حزب ودولت به کودکان زمینه های خوب تفریحی را مساعد ساخت که از آن جمله میتوان‌انجمنهای‌مختلف علمی وهنری ومیدانهای ورزشی ، کاخ نونهالان ، سینما ـ تیاترکودک ، نمایشگاه کتابها وغیره را نام برد که این خود خدمات شایستۀ حزب ودولت درجهت رشد وتکامل ذهنی وجسمی کودکان ونوجوانان شمرده میشود . برای این که فعالیت بیرون مکتب مؤثر واقع شود لازم است تاآموگاران در داخل صنف ومکتب رهنماییهای لازم‌رادرزمینه‌انجام دهند؛ زیراپروسۀ آموزش‌وپرورش‌اخلاقی رابطۀ مستقیم به ساحۀ بیرون ازمکتب وخانواده‌دارد که نقش‌مربیان وبزرگان خانواده‌در این‌زمینه لازم شمرده میشودرپرورش

اخلاقی‌شاگردان وقتی بهتر وخو بتر تبارز میکند که آموزگاران ومادران باهم زمینهٔ همکاری همیشه گی داشته باشد.

پروسهٔ پرورش درکار آمورشی‌واخلاقی، اهمیت‌ویژه‌یی دارد؛ زیر ادرس منظم ازقبیل. آماده‌گی همه جانبه شرط مهم واساس تشکل جهانبینی و وطنپرستی بوده خواستار خصلت بلند اخلاقی میباشد. برخی از دانشمندان آموزش وپرورش دراین زمینه نظریات خویش راچنین ارائه نموده اند:

«شما آموزگاران خوب میدانید که پرورش چنین نیست و نه بوده میتواندکه ازمناسبات اخلاقی شاگردان دور باشد.» *

وقتی که شمابه شاگردان ریاضیات، تاریخ، جغرافیه، فزیک ویامضمون دیگری رادرس میدهید به آنها نه‌تنهادانش رامی آموزانید، بلکه به آنهامیتودهای کار و زحمتکشی وبرطرف نمودن مشکلات رانیز یاد میدهید سخن اساسی این است که به آنهاروش فکر مستقلانه را باید یاد داد که بدینسان دانش واقتصاد باهم میپیوندد.

مادران نیز باید پروسهٔ آموزش را درك نمایند تاهمدوش باآموزگاران ساحهٔ کوشش وتلاش رابرای‌تکامل بخشیدن دانش آنها وسعت بخشند، اما اصل اساسی در این است که آنها چطورزمینهٔ علم‌ودانش‌شاگردان راتشکل‌بخشند؟ برای برآورده‌شدن این‌هدف‌میتوان ازطریق‌ایجاد انجمنها، داستانهای قهرمانان وکنفرانسهایی‌که بامادران دایر گردد، این مشکل راحل کرد؛ ولی پرورش اخلاقی‌که باهمکاری آموزگاران ومادران صورت میگیرد، در واقع فراهم کردن زمینه برای تکمیل دانش، معین کردن قابلیهای آزادی وانکشاف جسمی وسیاسی آنها نیز میباشد.

برخی خانواده‌هاهستندکه درکار آموزش وپرورش وفعالیتهای مربوط به آن مداخله نمیکنند وآن‌راتنها وظیفهٔ آموزگاران میدانند، درحالی‌که برای‌تکمیل‌دانش وآموزش‌وپرورش، کودکان خود منبع اساسی بوده وخواهندبود ودرآن‌زمان است که آموزگاران میتوانند به‌فعالیت بیرونی شاگردان جواب قناعت‌بخش دهند تاپرورش معنوی واخلاقی آنها تشکل یابد.

یکی ازاین فعالیتها این است‌که رهنمایی به مطالعهٔ بیرون ازصنف برای هرمضمون بایددایر

* ای. ان. پاورپریوف، معارف، مسکو، ۱۹۸۲، ص۶۵.

گردد وشاگردان پیشاهنگ در رأس آنها قرار گیرند تابتوانند دیگران نیز از آنها پیروی کنند و عادت به‌مطالعه‌وخودآموزی را درخود تقویه نمایند. در پرورش اخلاقی‌وظیفهٔ مهم آن است که هرخانواده‌وظیفهٔ خویش رادرپروسهٔ پرورش‌معین کرده‌بتواند.یعنی‌رفتار ،گفتار وعملیه اجرای فعالیتهایی راکه شاگردان باید بیاموزند تفهیم وگفتار آنها رابا‌عمل شان مقایسه نمایند.

دربرخی موارد سبب نارساییهای تجارب حیاتی وپدا گوژیکی بعضی خانواده ها تمام مسایل رابرای فرزندان شان آماده میسازندکه این روش نیز بدآموزی رابرای‌فرزندان به‌وجود می‌آورد. مادران نباید مسایل درسی رابه تنهایی حل نمایند؛ بلکه تلاش به عمل آورندکه فرزندان نیز در حل مسایل رهنمایی وهمکاری مناسب‌نمایند. فرزندان نیازهمکاری‌مادران راوقتی خوب احساس کرده میتوانندکه مادران‌به صورت‌قطعی‌خواسته‌های‌خودرا دربارهٔ‌کودکان بتوانند انجام بدهند وگفتگوها دربارهٔ مسایل وقتی بین‌مادران وفرزندان رونق‌میگیردکه درك مسؤولیت درکودکان ووظیفه شناسی درآنها به وجودآمده باشد. در پرورش اخلاقی فرزندان ، مادران خواسته های معقول آنها را باید درنظر داشته باشند؛ زیرا موفقیت کار پرورش اخلاقی کودك پیش‌ازهمه رابطهٔ مستقیم به خانواده وشعور رمعنوی‌آنها وبه آگاهی کامل پداگوژیکی‌آنها داردکه میتواند این عمل‌درپروسهٔ اخلاقی‌مسؤولیت‌جدیدی رادرکودك پرورش‌دهد وفرزندان درنتیجهٔ بحث ومباحثه بدانند واحساس نمایندکه‌کمبودها وعیبها اصلاح‌پذیراست. این حقیقت رانمونهٔ زیربه خوبی میتواند روشن سازد: یکی ازبیماران ازخود بینی غیرقابل تحمل خودش رنج میبرد وعلاقه داشت که آن را به کلی ازبین‌ببرد. از سابقهٔ بیوگرافی آن معلوم شده بود که‌به‌هنگام تولد به گونه تحقیر آمیزی به دنیاآمده است، به همین دلیل در دوران‌کودکی‌نیززود رنج بارآمده بود؛ ولی مادرش به اوتفهیم‌میکردکه اوازخانوادهٔ نجیب وبافرهنگ میباشد.چون نمتیوانست به گروه همسالان خود بپیوندد، این حس تنفر درذهن اوچنان‌جاگزین شده‌بودکه درزنده‌گی اورا محجوب وخجالتی بارآورده بود.

بنابراین، میتوان گفت که او روزاول با افتخارات ویژه‌یی به دنیا نیامده‌بود؛ بلکه به‌علت تفهیم وتلقین مادرش فقط به بزرگی افتخار میکرد.

این گونه مسایل ممکن است ازمادران انتقال کرده‌باشد،ولی این انتقال ازطریق توارث

نیست ؛ بلکه از راه تقلید و تأثیرپذیری ازمحیط در نخستین سالهای زنده گیست وآن را به وسیلهٔ پسیکا نالیز میتوان به اثبات رسانید .

درهرحال، روش آدمی ممکن است ازیک اتفاق سادهٔ بدمحیط سرچشمه بیگیرد. باربار دیده شده است که یک رویداد ساده وضع ما را نسبت به زنده گی تغییر داده وتغییر کلی در رفتار وکردار ماپدید آورده است. رفتار خشن وتند ممکن است ناشی ازیک محرومیت وناکامی باشد، بنابراین، دورهٔ نخستین زنده گی در پروسهٔ اخلاقی کودکان ازاین نگاه ارزش بارزتر دارد که:

نخست، به دلیل این که مغزوروان کودکان دراین دوره خیلی حساس است واحساسات عمیق را به مشکل میتوان از ذهن وروان کودك بیرون نمود. کودك عقاید مختلف را به وسیلهٔ تلقین می آموزد وبدون انتقاد میپذیرد. به ویژه کودك ازمادر وپدرش بیشتر تلقین پذیر است وروش آنها را میپذیرد ونسبت به حوادث مختلف همان احساسها را نشان میدهد؛ مثلاً عمل پدرش را در مقابل یک بیمار میبیند وروش اورا خواه به گونهٔ ترحم باشد یاتنفر، میپذیرد وبدون شک عکس العمل روانی شبیه به مادر وپدرش خواهد بود، لهذا ممکن است تلقین اثر مثبت یامنفی در روحیهٔ پرورش اخلاقی کودکان داشته باشد.

دوم، این که در دوران کودکی، کودک هنوز به زنده گی خونگرفته است وعکس العملهای آن دربرابر زنده گی بیشتر نامناسب است.

سوم، این که در دورهٔ کودکی وضع ویژهٔ پرورش اخلاقی خود را نسبت به زنده گانی کودك ترتیب میدهیم .

محیط دوران کودکیست که بد بینی یا اعتماد ، بی بند وباری یابرده باری ویا خود خواهی فرد را به وجود می آورد وبا اتکا به آموزش دورهٔ کودکیست که دربزرگسالی نسبت به زنده گی بادید اجتناب ناپذیر مینگرد .

براساس همین پروسهٔ پرورش اخلاقی شخصی که در دوران کودکی همیشه مخالفت داشته باشد، بعدها نیز روش خود راحتی دریک محیط محبت آمیز نیز حفظ میکند ونسبت به دوستان خود همیشه گمان بدمیداشته باشد.

چهارم، این که در دورهٔ کودکیست که پروسهٔ اخلاقی را نسبت به خود تعیین میکنیم واین

حایز اهمیت فوق العاده است ؛ مثلاً وطنپرستی مجموعه‌یی از عواطف است که در آن افکار مادر بارهٔ کشور دور میزند و ماخود را برای کشور فدامیکنیم ، برای سعادت آن مبارزه میکنیم ، نسبت به آن محبت و عاطفه به خرج میدهیم ، ترکش راخیانت به حساب می آوریم و به خواسته ها پشت ‌ نن درمیدهیم .

تشکل ذهنی مادر حالت رشد عبارت ازجمع عوامل ویژهٔ روانیست که درافراد مختلف به گونهٔ خویشاوندی ، محبت وآشنایی بروز میکند ودر این جاعکس العمل روانی به سه گونه ظاهر میشود که عبارت انداز : احساسات ، تمایلات وعقده ها .

درجهتهای اخلاقی طوری که بعضی دچار این مشکل میشوند آشکار است که مادران به کودکان خویش نصیحت ، پند و اندرز د وامداری میدهند که این گونه رفتار مادران ، کودکان را عصبی وناسازگار بار می آورد . باید گفت که پرورش رامسلسل ، منظم ودقیق انجام بایدداد وبه کودك این زمینه را مساعد ساخت تادر رفتار خویش کمبودهارا اصلاح نمایدوبه رفتار وکردار آزادمنشی عادت نماید .

درپرورش اخلاقی کودکان تشویق به کسب وکار اهمیت بسزایی دارد ، بسیاری اوقات در خانواده ها مشاهده میشود که زمینهٔ کسب وکار و فعالیتهای لازم را در محیط بیرون صنف آماده نمیسازند و فرزندان را تنها برای یادگیری فن و مسلکهای نادر ، پند و اندرز میدهند و علاقه‌ودلچسپی کودکان را در نظر نمیگیرند و بدیهیست که کودکان در این صورت علاقه و دلچسپی خویش را از دست میدهند . روانشناسان عقیده دارند که در بارهٔ وظیفه ومسلك آینده تلاش به عمل آید تا مطابق دانش خویش و خواسته های جوانان تشویق صورت بگیرد و این مطلب با دادن مثالها به کودکان فهمانده شود و طبعاً درآینده این دسته افراد در برابر مسایل استوار و پا بر جا بوده ، به کمال مطلوب رسیده میتوانند .

بنا بران، مادان تجارب شخصی فرزندان و اراده آنها را در کار ها و فعالیتهای شان ارزیابی نمایند. آموزگاران و مادران راههای سالم و بر خورد گرم و صمیمی را باید به کودکان بیاموزند تا بتوانند در آینده از آنان افراد شایسته و به ثمر رسیده بار آورند و سر انجام آنها خدمتی به خود و جامعهٔ خویش انجام داده بتوانند. از مطالب بیان شده میتوان چنین نتیجه گرفت :

برای پروسهٔ پرورش اخلاقی و فعالیتهای شاگردان بیرون ازمکتب و خانه ایجاب همکاری بین آموزگاران و مادران بسیار ضروری شمرده میشود. کودکان در هر حال اوقات فراغتی دارند که میکوشند آن را به نحوی بیرون از محیط مکتب و خانه سپری نمایند. اوقات فراغت شاگردان و لزوم مصروفیت سالم و سودمند این اوقات در کشور افغانستان نیز مانند هر جامعهٔ دیگری سبب اشتغال خاطر مسؤولان امور است، زیرا اگر این اوقات به صورت سالم و سودمند سپری نشود در پروسهٔ پرورش اخلاقی اخلالی به وجود می‌آید .

روان پرشور جوانان و نوجوانان با آرامش و سکون بیگانه است و پیوسته شور و فعالیت وتازه گی میطلبد، ولی برای بر آوردن این نیاز مهم واساسی، علاوه بر ایجاد تأسیسات لازم، که امکانات مادی هنگفتی را ایجاب میکند، پرورش و آماده کردن مربیان و مسؤولان با تجربه نیز لازم است. جوان میخواهد در حیات اجتماعی و میهنی خود فعالانه شرکت نماید و اوقات فراغت خود را در کار های مفید اجتماعی صرف نماید و از سوی دیگر، جوان بنا بر خصلت اجتماعی خویش خواهان تشریک مساعی و همدلی با دیگران است و میخواهد با افراد همسن و سال خود باشد و اوقاتش را با آنان به کار و گفتگو بگذراند و احساس کند که موجودی مفید و کار آمد است. همچنین بسیار طبیعیست که شاگردان بخواهند تجاربی برای آینده به دست آورند و مایل به شناخت جامعه و محیط خویش باشند و در راه این شناسایی درپی خواهند

کتابها، دیدن فلمها و دست زدن به مسافرتها برآیند، بنابراین، از جامعه و مسؤولان امور، رفع این نیازمندیها را در پروسهٔ پرورش اخلاقی خواهان اند .

جمهوری دموکراتیک افغانستان نیز مانند همه کشور هایی که سیمای اجتماعی آنها در حال دگرگونی و تحول بنیادیست، میکوشد تا جوانان خود را، نه برای شرایط انقلابی امروز، بلکه برای کشوری پیشرفته تر و جامعه یی مرفه تر پرورش کند و آنان را برای پذیرش مسؤولیتهای هرچه سنگینتر آماده سازد، ولی گذشتهٔ درد ناك و مصیبتهایی که در دوره های سلطنتی بسر او تحمیل گردیده است، سرعت غیر قابل پیشبینی زمان از یک سو، وتحولات علمی و فنی جهان از سوی دیگر، سبب میشود تا این کوششها و تلاشها هر چه سنگینتر و مشکلات کار بیشتر باشد، با این همه مسایل، با پرورش پروسهٔ اخلاقی شاگردان زمینه برای ساختمان افغانستان انقلابی و آرمانهای حزب و دولت فراهم خواهد شد .

منابع و مآخذ .

۱-ب.ی شرینتا، استاد رهنمای صنف وگروه پیشاهنگان مسکو، ۱۹۸۰.

۲- ای. ان. بامید میروف . کپتان سازمان دهنده گان کلکتیف، مسکو، معارف، ۱۹۸۲ .

۳- یو.پ، از روف، استاد تربیت شونده، مسکو، معارف ۱۹۸۱.

٤- ساموییل ولتیک، اولسان، یگانه فرزند خانواده، اطفال نارسا وطرز تربیت آنها، ترجمهٔ نصرالله واسماعیل سعیدیان، ایران، تهران، ۱۳٤٤.

۵- نشریهٔ انجمن ملی اولیا و مربیان شمارههای ۲۹-۳۸، سال ۱۳۵۱ .

دژبې تدریس او دژبې زده کړه

دا د ژبني علوم او د ژبې تدریس » له کتاب څخه ، اووم فصل . دبایزید الحکک ژباړه

The Linguistic Sciences and Language teaching PP 177-183

دژبې تدریس او د ژبې زده کړه

دمخه تر دی چی دژبی دتدریس پرا ملدو به او تخنیک تر عور لانـد ی ونیسو لو مړی باید د موضوع دابل اړخ یعنی « دژبی رده کړه » وګورو. دردهکړی او تدریس ترمنځ اړیکه ژور تحلیل ایجابوی. آیاهغه څه ردهکړ هکهورته تدریس‌شوره؟ دی پوښتنی ته ځواب نا ممکن دی . داچیوایو دیوه سړی مهارت څومره زیات شویـدی، یعنی‌هغه په یوه ژبه په یوه تماکلی حالت کی څومره خبری کوی ، لیکی او لولی ، دا پخپله ډیره ګرانهده چی په قاطع ډول کشف شی ، دا ځکه چی دژبی دمهارت دسنحولو په باره کی زموږ دازموینی میتود تقریباً ابتدایی دی. لکه چی ویلای شو چی آیا دتدریس په جریان کی کوم تماکلی تغییرونه به دژبی په اجـرااتوکی دکومو تغییرونو منځ ته راتلوسبب شوی وی، په دی باره کی هـم موږ په تیاره کی یو .که موږ دوګـړو دزدهکړی په طبیعت باندی ډیرڅه پوهیدای‌نوبه دتدریس دمیتود دلیکلو لپاره‌لاښه سمبال وای . په حقیقت کی موږ د انسانانو ردهکړی په باره کـی بیخی لږ پوهیږو، سره لـه دی چی دنورو د حیواناتو، لکه دموږ کانو او کوترو، دزدهکړی په باره کی ډیری حیرانوونـکی تجربی لاس تـه راغلی دی. خو بیا هم دانسانانو دزدهکړی په باره‌کی نسبتاً لږ پوهیږو. هیڅوك دانه فرض کوی

چې هغه څه چې دموږ کانو له تجربې څخه لاس ته راځي هغه کټ مټ دانسانانو دپاره پکاریدای شي خو داخبره هم سمه څرګندیږي چې دتجربو ی حیواناتـو دزده کـړی پـه با ره کی یوه زیاته اندازه لاس ته راغلي حقایق بیله ډیـر تغییر څخه دانسانا نـو د زده کړی لپاره پکار یـدای شي . پـه عین‌حال کی دانسانانوماشومان چې دژبې‌دتدریس‌طریقې ورباندی تطبیقیږ ی دتجربوی حیواناتو په نسبت په ډیر مغلق دریځ کی واقع دی. په دی وروستیو کلونوکی دژبې دمطالعې په ساحه کی د ډیرو لمسو نکو او محلا ندو مشاجر ر څخه یوه هماغه په تشر یحی ژبپو هنه کی د سلوکی ار وا ـ پوه (behaviourist psychologist) ب . ا ف سکینر - B.F.Skinner مداخله وه چی د اروا پـو هنی مفا هیم ا و کتګوری یی د ژبـی د سلوك د تشر یـح کـو لو لپا ره استعما ل کـړی چې هغه دباور له مخې په بشپړ و حا لاتوکې واقع شوی. یو څو ژبپو هانو دسکینر تیوری د کـل په توګه قـوله کړ ه له هغو څخه نوام‌چامسکی (N.Chomsky)و چی لومړی یی خپل زیات وخت اروا پوهنی ته وقـف کړ او د ژبپوهنی په ساحو کی یـی دهغـه پر انتقادونو سر بیره دسکینر دتیوری پر سایکا لوجیکی اساساتوهم انتقاد وکړ. پەدی پیښه کی ځینې پەزړه پوری اړخونه شته، دساری په توګه سکینر دژ بپوهنی یو مودل په ګوته کړ چی هغه په امریکاکی د ژبپو ها نو زیات د قنا عت ور نه و ، داسی لکه په بر تانیه کی‌چی لاله پخوا څخه ژ بپوهانو ته څرګند و. دا هغه لاره وه چی په هغې کی معنی له شکل او مفهوم سره یو ځای په پام کی نیوله‌کیږ ي .

دسکینر دی کـار اروا پوهنه او ژبپوهنه لانوری هـم سرمنـڅ دې کـړی دا سی چی په نیرو پنځو سو کلونوکی نه وی. دلته اصلی ټکی دادی چی دحیواناتو دز ده کـړ ی دمیکانیز م دتحقیق دیوه متخصص په توګه دژبې په باره کی د سکینر نظریې دتجربوی سایکالوجی په باره کی د هغه له تجربو سره موافقې وی .

مو ز د ا نسا نا نو د ژبې دز ده کړی په باره کی څه پوهیږ و ؟ موږ پوهیږ و چی ټوله نورمال ماشومان دژبې دز ده کړ ی دقدرت دلر لو سره دیناته را غلي دی. ډیر غیر نورمال‌ذکاوت یامعیوب غوږ ونه یو ماشوم د دی قدرت له استفادی څخه محرومو لای شي. په عادی حالت کی یو ماشو م د د ی دوو اساسی ژبنیو مهارتونو داجر ا کولو قد ر ت حاصلوی چی هغه « په خبرو پوهیدل او دپوهـی ور خبری کـول » دی او هغه ژبـه چـی نوموړ ی‌دا مهارتونه پـکی زده کوی د ده د

ژ رنند دلومړیو د وویا درو کلونو په تجربو پوري اړه لري .

ارث او نژاد په دې پوري اړه نه لري . برازي په هغه کي چي دبدن فزيکي ځرنګوالي دآوار ځرنګوالي او داسي نور کيفيتونه اغيزمن کوي، ارث خپل تأثير ځرګندوي . دفنلنډي ژبي ويونکي والدينو ماشوم خاص دفنلنډي ژبي د ويلو يا پوهيدو لپاره له خپل مور او پلار څخه هيڅ شي په ارث نه اخلي . دي په هغه ژبه زده کړي چي د ده په چاپيريال کي استعماليږي . داکه هره ژبه وي ده ته بي تفاوته ده . البته دا عادي خبره ده چي کوچنيان اکثر دخپل مور او پلار ژبه اوري خو دا حتمي يا جهان شموله نه ده . داتکي بايد په يادولرو چي ماشوم ته دژبي مفکوره يي مفهومه ده . هغه له پيدا يښت څخه د ږ و ل ږ و ل هميشه تغير منو نسکو (KaleidoscoPıc) هيجانونو تر حملو لاندي وي، چي ځيني يي داوريدو، ځيني دليدو او ځيني يي دلمس وړ دي . دلويدو پروسه هغه دخاطرو دبوی لوبي ذخيري ځښتن کوي . دهغو دور و خاطري چي ده په هغو کي دغه هيجانونه اخستي دي او هغه حاطري چي عادتاً هيجانونه ور پسي وي . ماشوم لو مړی داکشفوي چي له هغو آوازونو څخه چي دي يي اوري ځيني يي ده په خپله اداکړيدي . دماشوم دلو يښت په مرحلو کي داسي يوه مرحله راځي چي دي هغه دشور ماشو ر د درولو عمليه درك کوي نو بيا شور ماشور کوي او بيا چوپيږي وروسته يي ادراك د آوار له تو ليدسره سم وار په وار مغلق کيږي او دهغه بي اختيارد کړهاري پر ځاي چي بناپي ځيني و ختونه ټوله هغه زغو نه پکښي دي چي دنړي په ژبو کي شته اويا داسي زغو نه له خو لي څخه وباسي چي دنړي په هيڅ ژبه کي نه وي . نو ماشوم له دغو زغونو څخه ځيني هغه زغو نه او د زغو نو لړي انتخابوي چي په خپل چاپير يا ل کي يي د رك کړ يد ي ، او هغه تقليدوي او بيا بيا يي تمرين کوي تر څو چي په تدريج سره دخبرودتوليد اختيا ري کنترول ورو ورو اتوماتيك شکل غوره کړي . دغه عادتونه تر رياتي انداري فو نتيکي وي خو کله چي ما شوم لو يږ ي په د ي پيل کو ي چي خپله ګړ يد ا په ګر ا مر ي شکلو نو کي تنظيم کړ ي ځو چي د لغوي او ګر امري عناصر ويوه ذخيره رلري چي په دغو ګر امري شکلونو کي يي په کار واچوي او خپله ګړيدا په مناسبو موقعيتونوکي استعمال کړي . هغه ډيري تيروتني کوي تر څو چي دژبي پرتهول ميکا نيزم باند ي پوره قدرت پيدا کړ ي .

. دغه پروسه په ټولو بشري ټولنوکي د ټولو ماشومانو دپاره يوشان ده . ژ بنيو عادتو نو دحاصلولو

د پاره دغه پروسه اکثرو خلکوته معلومه ده او داسې لږ څه شته چې وږ یې دلته زیاتولای شرچي هغه یا عمومي معلومات نه وي او یا په ورځني لید نه کې هرڅوك و رسره مخا مخ نه وي. خو بیا هم یوه د یاد ولوور ده هغه دا چې کوچنی ما شومان نه په ږغپوهنه (Phonetics)اونه په ژ بپو هنه (Linguistics) پو هیږي او نه یې پو هید وته ارتیالري. کله چې موږ خپله لومړی ژبه زده کوو داسې یې زده کووچې څنګه په بیلو بیلو حالاتو کې بیلا بیل سلوك څرګند کړ ـنه دهغوقوانینو اوقاعدو له لاری چې با ید څه روابو. دژبې په تدریس کې چې دږ غپوهنی اوژبپوهنی دریځ هر څه وي ، دژ بې دزده کولو لپاره دژبپوهنې دبیانونوجوړول هیڅ ضروري نه دي. دماشومانو پواقلیت، خوبیاهم پرزیات شمیرېږددې یازیاتې ژبې همزمان زده کوي په دې شرط چې دغه دروزنې اوزده کړي په دوره کې ورسره مخامخ وی. د غه کسان دوه لساني یاڅولساني بلل کیږي. خودماشومانو پوزیات اکثریت دوهمه ژبه تر هغونه زده کوي تر څوچې یې په خپله ژبه کې پوڅه مهارت نه وي موندلی. تېوله نورمال ما شومان « یوه » ژبه زده کو ي هغه چې وروسته دوهمه ژ به یا حتی څو ژبې زده کـو ي د ژونـد په هروخت کې یې زده کولای شي خودژبې د زده کړې په باره کې پوحقیقت دادی چې ددوهمې ژبې زده کړه چې هر څومره په وړوکوالی او په کم سن کې وی هغو مره ژرزده کیږي . عصبي فزیولوژي تأ کید کوي چې دعمرپه اتم یانهم کال کې دژبې دزده کولو په باره کې دکوچنیانود مشکلاتو احسا س پیل کیږي. پرته له دغو داتې ورځ زیا تیدونکو مشکلا تو څخه ځینې وختونه دزده کړې د سلوك ځینې عوامل رابرسیره کیږي چې په ځینو تولنوکې موجودوی دژبې زده کول لاګرانوي .ددې یومثال په بر تا نیه کې وینو. هلته دایوه عامه خبره ده چې وایی دهغه ځای اکثره خلك له پخوا څخه مغرور دي اودادیوه حقیقت په توګه وځوان نسل ته تدریسوي چې یعنی دبر تانیې خلك دنورو ځا یونو دخلـکو په نسبت دد وهمې ژبې په زده کولوکې ذا تاً لږ توان لري د ا موږ نه منو. ددې مفکورې دتأیید لپاره هیڅ داسې شواهد نشته چې وښیې چې ددغه پلانې هیواد خلك دنورو هیواد و د خلکوپه نسبت دژبې په زده کولوکې لږ ذکاوت لري. موږ دا نـه منو، دا دول ویناوی د ژبې زده کولو دتوان په باره کې دهغو خلکو دکهتري یابر تري احساس پتوی کوم چې دغه ویناوی کوي؛ یاداچې داسې ویناوی ددې دپاره کیږي چې دژبې د تدریس هغه مروج اومنلی سیستم سم ثابته

نگریزی کونو چې په عملي ډول د ژبې دزده کړې اصولو ته لږ ارزښت ورکوي په لیکوشرایطوکې د نړۍ کوچنیان باید هر ډول وهخول شي چې د متعدد و ژبو زده کول عادي وګڼي د دې برعکس ویناوې هم تعصب معلومیږي هم زیان مني. بنایي دالانوره هم بده وي چې دا ډول زیان مني اوخرافاتي خبرې دښوونکوله خولو څخه ووزي . له هغو فرانسو یا نو ښوونکو څخه چې فرانسوي ژبه په ډر تانیه کې په ښوونځیوکې تدریسوي دانه ده پټه چې خپلو شاګردانو ته وايي چې « البته انګریزي کوچنیانو هیڅکله دفرانسوي د tu دکلمې واول (یا داسې نورعادي مشکلات) له شي تلفظ کولای . داسې یې ښیي چې داخبره ګني حقیقت ده نوښوونکي دشاګردانو د دغه مشکل دحل دپاره هیڅ کوښښ نه کوي. داویادلته دودځیزه کوي : لومړی داچې دتدریس کمزوری میتود څرګندوي، دوهم داچې دښوونکي بې کفایتي پټوي . دغه ډول مثالونه دنوروژبو په تدریس کې هم لیدل کیدای شي له هغه جملې څخه خارجیانوته دانګریزي په تدریس کې.

ماشومان خپله لومړی ژبه بیله منظمو قاعدهوي لارښوونو زده کوي نو دابیخي سمه ده چې بیره بله یاځونوري ژبې هم په دغه طریقه زده کړي. یوحقیقت چې څیړې رختونه پټ وي دادی چې موږ د خارجي ژبې دتدریس پروګرام دښووني اوروزنې د عمومي سیستم دخبرپه توګه ترتیبوو ، په بله وینا ، څکه چې اکثر خارجي ژبې په ثانوي ښوونځیوکې تدریس کیږي دغه نو دامعنی نه لري چې ګني دا یې هغه یوازنۍ لار ده چې ژبه باید دغسې زده شي، که څههم پهلومړنیو ښوونځیوکې تر هغه ښه زده کیږي نو داسمه نه ده چې ووایو دایې هغه یوازنۍ لار ده چې دخارجي ژبې تدریس بایدپه ثانوي ښوونځیوکې وي چې اکثر همدا اوس تدریس کیږي، داهم سمه نه ده چې په دغه طرزباندې تدریس شي، یعني د ژبې دظاهري حورښت په باره کې دقواعدو د تدریس له لاري. داهمه ده چې د ادوی نکتې سره بیلې کړو چې « ژبه څنګه زده کیدای شي » او « ژبه څنګه باید تدریس شي . »

هغه مناسب شرطونه چې دژبې درده کړې دپاره ګټور دي، کرم دي؟ یویې سن دی : لکه چې څمخه موولیل هر څومره چې دژبې رده کړه وختې پیل شي هغومره ښه نتیجه ورکوي . بل شرط دژبې په باره کې دتجربې اندازه ده، چې زده کوونکي یې حاصلوي په دې شرط چې دغه تجربې د مقصدپه لوروي. په بله وینا ، ژبه ژر زده کیږي که چیرې په عملي توګه استعمال شي نسبت دې ته چې یوازې د یولړ شوپیشو (تیت ویرك) عبارتونو اوتمرینو په توګه ولوستل شي یاواوریدله شي.

خوتها دتجربې اندازه هغه پوازنۍ عامل نه دی چې دزده کړې اندازه تباکی ؛ هغه اندازه وخت چې دغه تجربه پکښې حاصله شويده هم مهم دی ، خبره دادهچې دژبې دزده کړې دپاره دزده کوونکي دحافظې ساحه نسبتاً لنډه‌ده نو زده کړه هغه وخت يقيني او ژر کيږي چې لوستونه ژر ژر تکرارشي اوپه نتيجه کې دزده کړو مواد ودهيريدو لپاره لږ رميني وی. دا پوله هغوځا يوځخه د ی چې په هغوکې د تېولګې دښوونکې تجربه دتجربوی سايکالوجست له شواهد وڅخه راوتلې ده. دزده‌شوو مواد وتقويه کول بايد ترممکنه حده په لږ ځند سره وشي.

بل ګټور عامل دانګيزې فوق العاده کيفيت دی. وګړی که ماشومان وی که‌لويان هغه څه‌ژر او په اغيزمن ډول زده کوي چې دهغه‌دپاره دليل ولري، بنايي زده کوونکي ته په شعوري ډول معلوم نه وي‌هغه بنايي دهغوتولنيز وفشار و نويو بل کيفيت وی کوم‌چې‌په‌يوه ټولنه‌کې‌پرسری باندې اچول کيږي او سړی په هغه کارکې‌پر مختګ ته ګماري ، يا بنايي ديوه مهارت او توان دحاصلولو دپاره سنجول‌شوی قصدوی، برعکس‌ددی هم سمه ده : هغه کوچني‌چې له کوم مضمون ياله کوم مهارت سره يو ډول مخالفت ښيي‌نوکه يې زده‌هم کړي په ډېري سختي‌سربه يې زده کړی. نو ديوی ژبې‌دزده کولودپاره دمثبت دليل پيداکول به له‌کوچني سره‌دهمی ژبې‌په‌زده‌کولو کې ډېره مرسته وکړي په داسې حال چې منفې انګيزه بنايي شاګردنه دا ښخې نا ممکنه وبريښوی چې په اغيزناکه توګه يې زده کړی. عام مـوهومات لکه داچې وايي دپلا نـي ژ به ويونکي هغه بله پلا نې دژبه نه شي کولای د د غسې منفي انګيزی به توګه کا رکـولای شي. دغـه ټوله ور شر طـونه لکه پـه کوچني والې پيل کول په وار وار سره پراخه متجربه کول او دپياوړی انګيرشته‌والی دلومړنی ژبې په زده‌کولو، لااقل دجزوپه پوهيدلو اودپوهيدو وړاومنلووړخبروکولوپه توان‌حاصلولوکې له ماشوم سره هم په ډيره‌لوردرجه موجود وی. کله چې‌هغه وخت راورسيږي چې ټولنه له يوه تن څخه دا غوا ړي چې هغه با يد دخبرو‌پرمها رت سربيره ليکل اولو ستل هم زده‌کـړی دد ې کاردپاره‌هم يوه غښتلې انګيز ه‌موجوده، ده ځکه چې‌کوچنيان لاپه ډېرکم‌عمرکې دی ته پام‌کوی چې هغه څرګ چې سواد ونه لري په ټولنه کې‌ديوه ناغوره ګروپ او قشر دغړی په توګه ټيټ دريځ لري .

له بله پلوه کله چې‌دد وهمی ژبې زده‌کولوته راشونوددی دپاره‌د ليلونه اکثر لږ روښانه وی. دفرانسوی ياجرمنی ياتوروژبوپه زده کولوکې له اکثر وشاګردانو سره يوازنۍ انګيزه‌داوی چې دمضمون په ازموينه‌کې ښې نمری واخلي .

د پوهنتون له خپرونو څخه   نصرالله سوبمن

په ثانوي عمومي ښوونځیو کې
د مسلکي او حرفوي مضمونو زیاتول

(دریمه برخه)

دویتنام په سوسیالیستي جمهوریت کې د ثانوي عمومي زده کړې مسلکي کول د ښوونې او روزنې په دریو اصولو ولاړ دی: یعني دا چې تیوري باید ګام په ګام له عمل سره ملګرې شي؛ ښوونه او روزنه باید له تولیدي کار سره یو ځای شي او دریم دا چې ښوونځی باید له ټولنې سره اړیکه ومومي. د دې له پاره چې دغه هدفونه ترسره شي، ځینې تجربې ترسره شوې دي. د دغو تجربو په نتیجه کې د حکومت او د ښوونې او روزنې د وزارت له پاره د داسې پریکړو اساس برابر شو چې کیدای شول په ملي سویه خپل مسلکي پروګرام تطبیق کړي.

د ۱۹۶۰-۱۹۶۱ تعلیمي کال را هیسې د کلیوالي سیمو ښوونځیو په خپل تعلیمي پروګرام کې زراعتي مضمونونه شامل کړي دي. په زیات شمیر ښارګوټو کې زده کوونکو ته نجاري، پښ ګري، خرادي، بسته کاري (د ماشین د پرزو ترنه)، د جنراتور، تلویزون او موټر ترمیم او چلول ښودل کیږي، په دې ډول د ټولنې له اړتیاوو او د زده کوونکو له فردي علاقې سره سم د یوه کسب د حاصلولو په منظور مسلکي ښوونه او روزنه صورت نیسي. د دغو مضمونو مقصد دا دی چې د دوی په ذهن کې له کار کولو سره د بنتیاني تمایل او مینه پیدا کړي؛ دوی د یو لړ کسبونو سره آشنایي وموي؛ دوی ته دا مرسته وکړي چې خپل استعداد ونه او مسلکي تمایلات وپیژني؛

دوی په دې پوه شي چې رښتياني مسلک ځانته وټاکي. دوی دې ته وهڅوي چې دځوانو اړپوه کار ګزانو په توګه دارتياوړ کارونه زده کړي.

ددغه پروګرام له پاره دښوونې اوروزنې وزارت دښه پلانونه جوړ کړي دي، ترڅو نوموړی پروګرام محقق وموميږ. په دې منظور په هره پوه سيمه کې دتجربوي ښوونځي په حيث ښوونځي ټاکل شوي دي. په اساسي مسلکي مضمونوکي ښوونکي تربيه شوي اوتحصيلي درجه يې لوړه شوې ده؛ دمسلکي مضمونومتون اصلاح شوي او له نوي تعليمي نصاب سره سم دخپريدو له پاره چمتو دي. د۱۹۸۲ کال په اوړي کې دښوونکو اونورو تعليمي پرسونل له پاره دلږي درجې خاص تيوريکک لوعملي مضمونه تنظيم شوي دي.

په داسې حال کې چې دردهکوونکي توليدي کار تعليمي مقصدونه لري، دغه کار داولويت دحق په لړ اوسره دسيمې دمواد وپه منه کولوکې اساسي مرسته کوي، ځکه دهيواد اقتصادورو سته پاتې دی او هغه بايد دوولس مليونو زده کوونکوته خواړه برابر کړي.

د ښوونې اوروزنې له مخې د کار تجربه اغيزمنه ده، ځکه توليدي کار ښه تنظيم شوی او له تخنيک سره دآشنايي په ترڅ کې يې دسپلين منلی دی.

دالاندې انتخاب شوي مثالونه داښانوي چې په ويتنام کې له کار سره دبلدوالی ښوونې او روزنې ريفورم دري غوره مقصدونه ترسره کوي؛ يعني تيوري له پراتيکک، ښوونه او روزنه له توليد او ښوونځي له ټولنې سره نښلوي.

د «باکلي ښوونځي» شاګردان اوز دهکوونکي دبيلا بيلو فعاليتونو له پاره دکار په ډلو ويشلي دي: دغه فعاليتونه دادي: چن کول .... په تجربوي پټيوکي کار کول، پنبې ګری، دځاروپو روزل، بسته کاري، معماري، دبمبو او بدل اونور. په دغو فعاليتونو کې په اوني کې يو وار زده کوونکي ونډه اخلي، په دې سربيره په عمومي رخصتيو او داوړي په رخصتۍ کې داشان کارونه سرته رسيږي. له زده کوونکو څخه داهيله کيږي چې داشان مهارتونه اوفعاليتونه په اولسي خلکوکې رواج کړي.

د «کاوباکات» ښوونځي دهانوي په حومه کې پروت دی اريومنځي ښوونځي ګڼل کيږي. دغه ښوونځي ته بيلا بيلو سيمو او کرنيز وسا حو ښوونکي راځي اردوسايلو او مواد دو اسانتيا وله پلوه حوار دي. د غه ښوونځي دري ستونزې لري: ښوونکي د تخنيکي مضمونونو دتدريس کولو

ورکیا نلری. بودیجه اومادی وسایل لږ دی اودښوونځی دتولید اتوله پاره بازار محدود دی.

ددغوستونز و دلیری کولوپه منظور ښوونکوته دیلابیلو دوروله پاره تخنیکی مضمونونه تدریس کیږی. دری دوری تدریس دښوونکو دروزنی له پاره شته: شپږمیاشتنی، یوکال اودوه کاله. دوی هم په اونی یووار اوپه کال کی یومیاشت عملی کارکوی. دغه مضمونونه له نجاری، پښی گری، معماری، فلزکاری، دبریښنادچاری زده کول، تراکتور چلول، خیاطی .... سابه کرل اود وریجوکرنه اونوردی. په نتیجه کی ښوونکی کولی شی دوه کاله وروسته دمسلکی مضمونونو دتکنولوژی او تولیدی کار تدریس زده کړی.

دغه ښوونځی (کاوباکات) دمسلکی تمرین او تولیدی کار له پاره ددریو اصولو په اساس دمادی اسانتیا وو په برابرولولاس یوری کړی دی: له کوچنی اندازی څخه لویی اندازی ته، له ساده څخه عصری ته اوله لاسی صنعت څخه ماشینی صنعت ته. ددغواسانتیا وودبرابرولومنابع پخپله دښوونځی دننه منابع، له سیمی څخه مرسته اخستل اودلوړ ومقاماتوله خوا دوسایلو برابریدل گڼل کیږی. دغه ښوونځی اوس دگندلوشپاړس ماشینونه، یوتراکتور، داوبوپوواټرپمپ، دبادولو یو ماشین، دشیندلوماشین، دری جنراتورونه، دنجاری یوورکشاپ، یومیخانیکی ورکشاپ، دتیاری یوه هټی، دوریجویو هکتار مځکه او دسبودکرنی له پاره سل هکتاره مځکه.

ښوونځی په ډیر بریالیتوب سره فارغان تولنی ته وړاندی کړی دی اودغه فارغان په اسانی سره کولی شی دځپل ځان له پاره کارموندنه کړی. دوی په کوپراتیفونو، خیاطی، گلدوزی، فلزکاری اونجاری کی کارونه تر لاسه کوی.

د «هوابنت» ښوونځی چی دسوسیالستی کاردځوانی ښوونځی په نامه یادیږی په یوه داسی کلیوالی سیمه کی پروت دی چی ډیر لږ نفوس لری او لـه کلتوری مرکزونو څخه لیری دی. دلته ددغه ښوونځی په ساحه کی ډیر لږ ځوان خلک شته چی دثانوی ښوونی اوروزنی لرونکی وی. دسیمی خلک د «مونگ»، «کین»، «تای»، «میو» او «داو» له بیلابیلو قبیلو او قوی ډلو څخه متشکل دی. په ښوونځی کی د لیلیی آسانتیا وی موجودی دی او زده کوونکی د ۱۱ ساعتو پروگرام لری، چی څلور ساعته یی دصنف لـه پاره، څلور ساعتونه عملی کار، یوساعت تفریح لو دری ساعته نور دفردی مطالعی او سرگرمی لـه پاره وی.

دتعلیمي کال په اوږدو کې نهمه میاشتې پرلیسې اوست، دوه میاشتې تکرار او یوه میاشت رخصتي وي. دکار دتجربې دزده کولو له پاره دځلورسوه هکتار ځمکې په مخ (منیاك) ، ګنې، توت، جوار، کچالو، سابه او نورشیان کرل کیږي او دهغې ترڅنګ دځاروېو روزنه هم سرته رسیږي. زده کوونکي دمشروباتو په ایستلو کې هم دکار تجربه زده کوي، زیاتره مشروبات لـه منیا کښځخه لاس ته راوړي. هریو صنف دځپل ښوونکې په رهنمایی دکارېوه ډله جوړوي. دزراعتي او تخنیکي ښوونځیو ښوونکي زده کوونکو ته دکار په وخت کې تیوریکي لکچرونه ورکوي. زده کوونکي دکار د تجربې په لاس ته راوړلو سره دې ته لیوالوي چه دسیمې په کاروکې برخه واخلي اودځپل هیواد پیاوړتیاته مرسته وکړي. دکاوباکات ښوونځي دعمومي ثانوي ښوونځیو لـه پاره دیوې نمونې او مودل حیثیت لري.

په تایلند کې دمعمولي پالیسي په اساس دثانوي ښوونې اوروزنې له پاره د مسلکي مضمونو طرحه کول په دې دلیلونو را منځ ته شوي دي چې :

الف) دزیار ایستلو اوسپما عادت په ذهنونوکې پیداکړي،

ب) افراد دې ته وهڅوي چې دژوند دتیرولوپه غرض پـوهه اومسلکـي مهارتونـه لاس تـه راوړي،

ج) دراتلونکي استخدام په منظور دثانوي ښوونې اوروزنې په تـرڅ کې دکـار کولو تجربـه حاصله کړي،

د) دهیواد داقتصادي اوټولنیزوشرایطوپه بنسټ مسلکي ښوونه اوروزنه رهڅول شي.

هـ) کرنې اودکرنې پرمواد وړلاړ صنعت ته پاملرنه واوړي،

و) دلومړنې زده کړې په سطحه کې زده‌کوونکي له اساسي پوهې او مسلکي مهارتـونوسره اوزدې کړي،

ز) دثانوي زده‌کړې په دوره‌کې دزده‌کوونکي دعمسر ارتیاوو، تمایلاتو اوعلایقو پر بنسټ پوهه اودکارکولو مهارتونه برابرشي،

ح) په بیلابیلو سطحوکې دکارېره داسې قوه‌ایجادکړي چې دټولنې ارتیاوې سرته ورسوي،

ط) په زده‌کوونکي کې دکار مثبت عادت پیداکړي اودهغه له مخې دې وکولی شي‌دښوونځي

سره‌مرسته او دکار تجربه په خپل ورځنی ژوندکی په کار واچوی.

فن ورځ په تایلندکی دکار ښوونه اوروزنه اومسلکی ښوونه او روزنه دثانوی ښوونی اوروزنی په تعلیمی نصاب کی دوه جلا ، خوسره تړلی برخی دی. هغه مضمونونه چی په د غودوو برخوکی تدریس کیږی، په لاندی ډول دی :

له کار سره دبلدوالی ښوونه اوروزنه : دکررجوړول ، کورنی صنعت دبوټواونباتاتوکرنه، دځاروېوروزنه، کالی گنډل اوخیاطی.... ښوونځی دغه مضامین باید زده کړونکو ته چمتوکړی او هغوی په یوه اونی یی ترڅلورو ساعتو پوری ولوستل شی.

په ټولو ثانوی ښوونځیوکی دمسلکی مضمونو تدریس کول : دغه مضمونونه پنځه ساحی لری، لکه زراعت، تجارت، صنعت، کورنی اقتصاد ، دنځا او موزیک هنرونه. زده‌کوونکی په اوم اواتم ټولگی کی باید په اونی کی شپږ ساعته مسلکی مضمونونه ولولی. زده کوونکی د مسلکی مضمونو اویادمسلکی اوعلمی مضمونوگډ مضمونونه په خپله خوښه اودخپلو اړتیاوو سره سم انتخابوی .

په لوړو ثانوی ښوونځیو (۱۰-۱۲) کی هرزده کوونکی مجبوردی چی له دغو لاندنیو مضمونو څخه یو مضمون انتخاب کړی : تجارت اوصنعت، زراعت ، کورنی اقتصاد ،سوداگری، لاسی صنعت ، هنر اوصنعت . په هریوه برخه کی ددوولسو ساعتو کریډیت اخستل ضروری دی. دتایلند هیواد اوس له لاندنیو ستونزو او مسألو سره مخامخ دی چی د نوی پروگرام په عملی کیدوکی موجودی دی :

۱- دمسلکی زده کړی په اړه د زده‌کوونکی اوددوی دوالدینو منفی تمایلات ،

۲- درزی تعلیمی موادو، وسایلو او ورکشاپونو نشتوالی ،

۳- دکیفیت اوکمیت له پلوه دبسیا ښوونکو کمبود ،

۴- دښوونی اوروزنی ، مسلکی انستیټوټو ، حکومتی ځانگو ، تجارتی مؤسسو، فابریکو او کمپنیو کی دزده‌کړی اواستخدام په باب نیمگړ تیاوی اونه همکاری کول ،

۵- دبشری قوی د برابر وونکو او بشری قوی د راکاږونکو مؤسسو ترمنځ نه همکاری او مفاهمه نه شتون ،

۶ـ له موجودو سیمه ییزو منابعو ، تجارتی مؤسسو او استخدام کوونکو دستگاوو څخه داستفا دې په برخه کې دښوونځی نه رضایت.

ددغو مسایلو او ستونزو د حل له پاره دغه لارې چارې شته :

۱ـ د ټولنیز واړیکو او عامه مناسباتو داسې پروگرام باید منځ ته را شي چې دکار ښوونې او روزنې او مسلکي مضمونو سره دخلکو مینه او علاقه زیاتوالی ومومي .

۲ـ دښوونځي له پاره په کلني بودیجه کې باید دښوونکو له پاره هغه وسایل چمتو شي د مضمونو په تدریس کې ورته اړتیالري .

۳ـ دکار د تجربې دښوونې او روزنې مضمونونو دښوونکو له پاره ترممکنه حده د هغوی د ازمینه برابره شي چې له سیمه یزو منابعو څخه تر زیاتې اندازې استفاده وکړي.

٤ـ په هغه صورت کې چې برابر یدلی شي ، دتدریس په منظور له سیمه ییزو موادو څخه گټه واخستل شي.

۵ـ هغه سیمه ییز کارکوونکي چې کاریې د زده کوونکو له مضمونو سره اړیکه لري ، باید راوبلل شي چې زده کوونکو ته دعلاقې وړ مسایلو او مباحثو په باب وینا وی وکړي او له دوی سره وغږیږي .

۶ـ دکروندو ، لابراتوارونو ، ورکشاپونو ، فابریکو او تجارتی مؤسسو دکتلو له پاره باید زده کوونکو او ښوونکو ته دتگ او راتگ وسایل برابر شي .

۷ـ دزده کوونکو تولیدات باید په منظمه توگه دښوونځي دکلنی نمایش په وخت کې و ښودل شي او په ولایاتو او دبنکاك په ښا رکې دښوونځي دنمایندگیو له لارې په عامه توگه وپلورل شي.

۸ـ مسلکي لیو الي دلې اوکلپونه باید وهڅول شي اړ باید د ښوونځي د ننه تأسیس شي. په دغو کلپونو کې باید دالکترو تخنیک ، اتوکلپ او زراعتي کلپونه شامل وي.

۹ـ زده کوونکي دې ته و هڅول شي چې خپل مهارت او پوهه دښوونځي په دننه او بهرکې په کار واچوي .

۱۰ـ دهر یوه ټولگي او ورکشاپ دننه کې باید دزده کوونکو له پاره ورکتابونه او مواد کیښودل شي .

۱۱ـ د مسلکي ښوونې او روزنې کارونه باید په مسلک کې دوام دواوپوهو ماهرانو له خوا وڅارل شي .

۱۲ـ په ټولو سطحوکې دزده کوونکو دحیاتي مسلک مشورتي خدمات اوفعالیتونه باید په کار واچول شي .

۱۳ـ دمسلکي مضمونونو او ښوونې اوروزنې دښوونکوله پاره دداخل خدمت پروگرامونو برابرېدل دښوونځي دمسؤولو دیپارتمنتو نوله خوا تنظیم شي.

۱٤ـ دمسلکي مهارت از موینې باید دامتحان اخستلود ماهرانواو یا سو پروایز رانوله خوا ترسره شي.

۱۵ـ دمسلکي اوتجربوي ښوونې اوروزنې دتعلیمي نصاب غوره تطبیق کوونکي ښوونځي باید انتخاب شي اوهغوی ته زیاتې اندازې ملاتړاوهڅول شي.

راتلونکي پلانونه په لاندې ډول دي :

۱ـ ددې له پاره چې دنوی تعلیمي نصاب په تطبیق کې اغیزمن والی منځ ته راشي ، دتعلیمي نصاب اوزده کړې دودې دیپارتمنت به هغو ښوونځیو شمیر زیات کړي چې هرکال د تعلیمي نصاب په تطبیق کې لومړۍ درجه اخلي .

۲ـ دتعلیمي نصاب اوزده کړې درودې دیپارتمنت به په ۱۹۸٤ کال کې په ملي سویه د نصاب دتطبیق کېدو ارزیابي وکړي اوپه دغه کار کې منظور دادی چې دتعلیمي نصاب اوزده کړې مواد اغیز من والی پیدا کړي اوپه دې تو گه په عمومي ډول دښوونې اوروزنې سویه لوړه لاړه شي.

۳ـ په ۱۹۸٤ کال په لومړنیواو ثانوي ښوونځیو کې دوروستي ارزیابۍ وروسته د تعلیمي نصاب اوزده کړې دوری دیپارتمنت په ۱۹۸۵ کال کې دبل نوي تعلیمي نصاب دجوړولو تیاري ونیسي چې په ۱۹۸۷ یا ۱۹۸۸ کې به تطبیق شي .

٤ـ د ثعليمي نصاب او زده کړې دورې دیپارټمنت دا په نظرکې نیولي چې د ۱۹۸۳ کال د مضمونونو په باب د زده‌کوونکو درسي ممد کتابونه او د استاد ا نو لارښود کتابونه تولید او تجدید کړي .

٥ـ دښوونې او روزنې د دولسو سیمه ییزو مرکزونو د حمایې له پاره به هرکال مالي مرسته ورکړل شي . چې له هغې څخه د ښوونځیو لپاره دکار او مسلکي ښوونې او روزنې د مضمونونو د ارتیاوړ لارښود کتابونه برابر کړي .

٦ـ دښوونې او روزنې وزارت به هغه معیارونه په پام کې ونیسي چې د مناسبو تعلیمي او درسي وسایلو اوموادو ، دکار د ښوونې او روزنې اودمسلکي تعلیمي نصاب دتطبیق له پاره دښوونځیو د روزنې اودزیات اغیز منتوب او ارزیابي په باب موجود دي .

٧ـ له سیمه ییز ومنابعو څخه دګټې اخستلو څېړنه به‌دتعلیمي نصاب دودې دمرکز له‌خوا چې په ۱۹۸۳ کال کې پیل شوې، سرته و رسیږي .

٨ـ دښوونځیو د حرفوي سلاکارانو له پاره به دداخل خدمت روزنې پروګرام هرکال د «لارښوونې دمرکز» له خوا دیوې پرله‌پسې عملي په ترڅ کې تنظیم شي .

٩ـ دتعلیمي نصاب دودې میاشتنۍ مجله به خپره‌شي او هغه به دښوونې او روزنې مؤسسو او نورو ذیعلاقه مؤسسو اوکارکوونکو ته وویشل شي .

پای

دسویت یونین (۳ گڼه، کال ۱۹۸۵)
مجلې څخه: دمحمدهاشم بشریار ژباړه

بشریت او جګړې

بشر د خپل ژوند، د پیړیو پیړیو په اوږده تاریخ کې، یوازې ۲۹۲ کاله په سوله کې تیر کړي دي. چې په دې توګه د دیرو تقریبي محاسبو له مخې، په ۵۵۰۰ ورو ستیو کلونو کې، یوازې د نړۍ وګړو ۱۵۰۰۰ جګړې او شخړې تیرې کړې وي، چې په هغو کې د نیمایي څخه زیاتې یې هم په اروپا او یاهم په هغه وچه کې را منځ ته شوي وي، چې دد ورغم لړلو جګړو د ګرګرځیدلي ده.

د ۱۷ پیړۍ د پیل څخه را په دیخوا، تر لومړۍ نړۍ والۍ جګړې پورې، چې هغه د ۳۰۰ کلونو څخه لږ څه زیاتوالي مومي، یوازې د اروپا د جګړو په مهمو ډګرونو کې کابو ۱٤ ملیونه وګړي مړه شول. بیاهم د لومړۍ نړۍ والۍ جګړې په څلورو کلونو او دریو میاشتو کې لسو ملیونو انسانانو خپل خوږ ژوند د لاسه ورکړ. په دغه وخت کې د پرګمیزي وژنې په وسایلو کې د سمون او ښه والي د راوستلو له مخې دارو پاشیانو لپاره مادي پرمختګ او د ساینس تکنالوژۍ بریالیتوبونه په ډیره تیزه سویه کې و، حتی هغه وخت چې لومړۍ نړۍ واله جګړه په پای ته رسیدو کې وه، و.ا. لینن د پوځي او تکنالوژیکي ساحو په ګډون د نړۍ د پرمختګ لړلیدونه تحلیل او تجزیه کول، او ګواښ يې کاوه، چې را تلونکي جګړې کولای شي« د بشری ټولنې بنسټونه وران کړي ».

په دوهمه نړۍ واله جګړه کې ۵۰ ملیونو انسانانو خپل ژوند د لاسه ورکړ، چې په هغو کې هم

د ۲۰ ملیونو څخه زیات یې دشوروي اتحاد څخه وو. د ۱۹۱۴-۱۹۱۸ کلو نو په جګړو کې دزیږ دیرشوهیوادونو برخه اخیستې وه. خوپه داسې حال کې چې د ۱۹۳۹-۱۹۴۵ کلونوپه جګړوکې ۶۲ هیوادونوګډون درلود . چې په دې توګه دوهمه نړۍ واله جګړه ، دبشري تاریخ په اوږدوکې اوبیاهم تراوسه پورې ، د ډیروورانوونکو اوخونړیوجګړ وڅخه شمیرل شوې ده. د ۱۹۴۵ کال دبیړله مخې ددغې جګړې اررښت د ۳۱۶۰۰۰ ملیونو ډالروڅخه اوړي. اوپه داسې حال کې چې مادي اومالي تاوانونه یې هم دلومړنۍ نړۍ والې جګړې په نسبت د۱۱ ځلې څخه هم زیات دي :

په دې توګه ، تاریخ راښیئي ، چې هره یوه راتلونکې جګړه دخپل ځان سره ډیرزیات تاوانونه اوزیانونه راوړي. زیات هیوادونه ورانوي ، ډیرزیات وګړي وژني ، اوهم دخپل ځانه څخه ډیرې خطرناکې اونه جبران کیدونکې نتیجې پریږدي .

داسې ښکاري ، چې دشلمې پیړۍ دلومړنۍ نیمايي قربانیانو ، ټپیانو ، زیانونو اوورانسېڅونو په دغه چادحرص او آزدتودوخې درجه راټیټه کړې وي ، هغوی جګړوته لمنه وهي . امادغه شې نه دی پیښ شوی ، بلکې دغه په ځای ددوهمې نړۍ والې جګړې څخه راپه دیخوا ، په اصطلاح ۲۰۰ محلي یاسمیه ایزې جګړې اوشخړې منځ ته راغلې دي .چې دغوکې د ۲۰ - ۲۲ ملیو نو انسانان له منځه تللې دي. او هم په دغه جګړو کې دتیرې کوونکو له خوا د۱۲ ملیونو څخه زیاتو وګړو برخه اخیستې و ه حتی په یو شمیر حالاتو کې ، دمحلي جګړو ددې ګواښ او خطر هم را منځ ته کړی دی ، چې هغه دنړۍ والو شخړو بنه غوره کړي ، چې په دې توګه یې بیا هم بشریت دیو ه هستوي او اتومي نړۍ وال ناتارځنډې ته ورنږدې کړی دی .

په ۱۹۴۵ کال کې ، په هیروشیما اوناګاساکې باندې ، داتومي بمونو غورځول داسې وښوده ، چې بنايي وروسته له دې به هغه ویره او تهدیدپه منځ کې وي ، کوم چې لینن د ۱۹۱۸ کال دجون پسنه میاشت کې هغه « دبشري تولني دشته والي دشرایطو رله منځه تلو » په نامه ګواښ ورکړی و، هم یوه امریکايي کارپوه ، د دغه خطر اند ازه په دې توګه ښودلې ده: امریکا همدا اوس په پوره توګه دومره هستوي او ذروي وسیلې لري چې کولای شي په ۶۰۰۰۰۰ هیرو شیما ګانو باندې بمونه وغورځوي ، او هم د دوهمې نړۍ والې جګړې په څیر ۲۴۰۰ جګړې پر مخ ځي .
ددغوحقایقو سره سره ، بیا هم دوسلوجوړول دوام لري ! او داسې سیاست پوهان او والک ـ

والان هم شته چې حتی همدا اوس هم دنړی وال نا تار په درشل کی ،په خپله درخه کی ، اودخپل ځان په خاطر جنګ او جګړه دنړی والو ستونز و دحل دوسیلې په توګه نه ګڼدی .

ولی جګړی منځ ته راځی ؟ څوك د هغو دمنځ ته راتګ لپاره مقصر او څوك دهغو لپاره مسؤول دی؟ د غه ډرل پوښتنو ته ، په اویدیز کی ، په ډیره سادګی سره ځواب ورکول کیږی. او حتی په دی اندازه چی ځینی ساینس پوهان هم په دی باور دی چی جګړی دانسان له امله منځ ته راځی. دوی وایی چی انسان هغه منځ ته راوړی ، او همدغه انسان دهغه لپاره مسؤول دی ! دا ځکه چی طبیعت د دتجاوز او تیری ځینی ارثی ژنونه(Genes) د هغوی ته ور په برخه کړی.

نوله همدی امله وژله او ورانښت ، دهغه په اصل او ذات کی اخښل شوی دی ،او حتی که په رښتیا سره هم دی واغواړی چی دهغه څخه ډډه وکړی ، نه شی کولای چی دهغه څخه خپل ځان وژغوری. همداشان دوی وایی ، چی دغه ټکی هم هیڅ دارزښت او پاملرنی ور نه دی ، که چیری دغه په فطری توګه تیری کوونکی موجود ، په یوه پانګو والی او یا خوهم په یوه سوسیالستی ټولنه کی وی .

په هر حال وګری ، معقول او هوښیار مرجودات دی. تجاوز او تیری هم دتاریخ څخه یوه وتلی او بهرنی مقوله نه ده. بدی او فساد نه ابدی او نه هم حتمی او ضروری ، او نه خو هم په بشری ټولنه کی کومه ارثی او فطری بنیه لری ؛ بلکی بدی او فساد او هم تیری او تجاوز دواړه تاریخی او ټولنیزی ریښی لری ، نوله همدی امله د جګړو مبادی ، باید ده ریبتوب ، فیوډ الیزم او پانګوالی په ذات او ماهیت کی و پلټل شی.

ددغو ټولو ټکو په پام کی لرلو سره سره ، البته دایو څرګنداو روښانه تاریخی حقیقت دی چی لو مړنی نړی واله جګړه دامپریالیستی جرمنی په وسیله راپورته شوه. او دا هم یو روښانه حقیقت دی چی دوهمه نړی واله جګړه هم دنازی جرمنی او ملیتارستی جاپان په وسیله منځ ته راغله . دامریکی متحد ایالاتو لومړی هستوی بمونه په کار واچول. او همدا شان دجګړی څخه په راوروسته کلونو کی هم دنیری او تجاوز ډیر ظالمانه اوغیر انسانی اعمال دناتو(NATO) دغړو هیوادونو په وسیله تر سره شول. دادی دغه لاندی حقایق هم چی دمتحده ایالاتو دخبرونو او دنړی والو اړو ټوتو څخه په لاس راغلی دی، زموږ دغی وینا لپاره دډیرو زیاتو

دلیلونو څخه ، یوالځی یو دلیل دی : متحد ایالاتو ددوهمې نړۍ والې جګړې دپای ته رسیدو څخه را وروسته ، دخپلې بهرنۍ پالیسي دهدفونو دپه لاس راوړلو لپاره ، خپلې پوځې قواوې ، څه نا څه ۲۶۲ ځلې په کار اچولې دي .

دغه هم یو تاریخي حقیقت دی. کله چې دلومړي ځل لپاره په ۱۹۱۷ کې ، په نړۍ کې ، لومړی سو سیالستي هیواد را منځ ته شو ، نه یې هیڅ کومه یوه جګړه کړې ده ، او نه یې هم کوم دنیري او تجاوز کارسرته رسولي دي. او که چیرې یې هم په کوم یوه جګړه کې برخه اخیستې ده ، نو هغه هم له دې کبله ، چې ور باندې تحمیل شوې ده ، او امنیت او موجودیت یې ترتهدید لاندې راغلی دی . نو په دې ترګ، دسوسیالیزم تاریخ ، د سولې څخه د دفاع او د بشریت د ژوند انه څخه دجګړې دلرې کولو تاریخ دی .

په سوسیالستي ټولنه کې ، نه دلې او ګروپونه او نه هم حتی داسې وګړي شته . چې دجګړې دنیاري او یا خوهم دجګړې د اور دبلو سره مینه ولري. نو په دې توګه دهغو وسلودجوړولو څخه هیڅ کومه ګټه په نظر کې نه شته . چې یوالځې د دفاع داړتیاو لپاره کار ورکوي او په کلکه سره یوالځې په همدغو اړتیاو ، پورې تړلې دي . په شوروي اتحاد کې ، هیڅ داسې یو پوځې صنعتي کمپلکس لکه چې دناټو په غړو هیوادونو کې شته ، او په هیواد کې دننه یې ، کا بو یو بل هیواد جوړ کړی دی ، او دناټو لپاره یوه داسې لاره دیکته کوي ، چې دنړۍ والو چارو دسولې دلارې څخه پوره و اټن لري ، هیڅ نه شته .

دشوروي اتحاد پوځې پالیسي ، دشوروي اتحاد دکمونست ګوند اودشوروي دولت دعمومي پالیسي یو نه بیلدونکې جزء دی. هغه دسولې څخه پرته دبل هیڅ هدف سره نه جوړیږي. دشوروي اتحاد پوځې درکتورین ، په لوړه پیمانه دفاعي ماهیت لري . میلتاریزم ، تجاوز اوتیري او ماجراجویي په مطلق ډول دهغه څخه پردي دي. د دشوروي اتحاد د سوسیالستي جمهوریتونو اساسي قانون ، دسولې دفاع ، ددولتي قانون سولې ته ورپورته کړې ده. دجګړې تبلیغ یې منع کړی ده دشوروي اتحاد سوسیالستي جمهوریتونه ، هغه یوالځنی نړۍ وال قدرت دی ، چې دسولې یوداسې ر غنده اوپه علمي اساساتو ولاړ پروګرام یې را منځ ته کړی دی ، چې د ذروي وسلوپه د غه اوسني عصر کې د ټول بشریت اړتیاوې تأمینوي. هغه یوالځنی هیوادهم دی ، چې ژمنه یې

گړي د ه ، چې هغه هيواد به ئه وي چې دلومړي ځل لپاره دذروي وسلې په کار واچوي. هغه يوالحينې هيواددي چې په يوه خواشيز ډول يې دو سلو دمحدوديت او کمولو تکل کړی دی. ترڅو په دې وسيله ، ديوه مثال په تو گه ، ونور وځخه هم متقابل عمل وګوري. امامتأسفانه چې تر اوسه پورې يومثال ترګوتوشوي نه دي. هغه يوالحنې هيواددي چې بشريت داسې دهغه دنوښتونوله مخې په نړۍ واله سويه دوسلو دمحدودولو په برخه کې د ۳۰ بين المللي موافقو دترسره کولو لپاره ممنون دی.

د ۱۹۸۵ کال يه يسر لي کې به بشريت په خپل ټ اره تاريخ کې ، او داوږ دوربر ونواوکراوونو څخه په يوه ډکث تاريخ کې ، د ٤٠ ځل لپاره ، يو ډير ستر ريالېتوب ، يعنې پر فاشيز م باندې بريالېتوب ونما نځي. دغه تيلين به پر جنا يت باندې د انسانيت ، پر تيا ر ى باندې در ښايي ، پر بد ى باند ی دښه توب او همداشان دحيلر اکي او آزاد ي ديوه خوښي ښوونکي جشن په توګـه ونما نځل شي.

بشريت به دغه تيلين د هغو اتلا نو د نيکوخا طر وپه يا د ونما نځي چې هغو ی خپل سر و نه په فاشيستي ضد جګړه کې له لاسه ورکړي دي . هغو ی به دغه جشن په يوه دا سې کلکث تعهد سره ونمانځي ، چې بيادو همه نړۍ واله جګړه تکرار نه شي او به بشپړه توګه به دغه هيله دځانه سره لري ، چې دغه جګړه آخريني ده ، آخريني ، آخريني !

د يرلري نه ، جګړي طبيعي پيښې بلل کيدی ، په عين حا ل کې په حتمي توګه يونا ولی او کر غيږن شي ، او به داسې حال کې چې سوله هم دجګړ وتر منځ يولنډ تنفس او يو نه په لاس ر اوړ ونکی ارمان و ، خودشلمي پيړي په پيل سره يو داسې دولت ر امنځ ته شو ، چې دسيار ی شپږ مه برخه يې چا پيره کړه ، اود جګړي پر ضد يې جګړه اعلان کړه دا يو داسي دولت و ، چې «د جګړي حق لرل يې» وغندل اوپه پر له پسي توګه يې غندی. اوهم يې دهغې پر ځای دسولې حق دانسان لپاره يو د پرلوراو مهم حق و با له دا بدی سو لي ارمان يوه دا سي نړی ده چې هلته جګړ ی او وسلې نه شته اودوګړو دنسلونو نسلونو هيلې او احساسات احتوا کوي. ئوله همدی امله په ر ښتياسره لينن په حقه وه ، چې دا کتوبر ستر سوسيا لستي انقلاب « دجګړي دمحوکولو په مبارزه کې لومړی بريالېتوب » وګڼي .

ددغه اومړي ړی ځخه وروسته ، دوهم بري يعني پر فاشيزم باندې بري تر لاسه شو. دوهمه نړ ی واله جګړه چې نازي جرمني رامنځ ته کړه ، هغه ظلم ، جبر او ليونتوب يې وښود ، چې غوښتل

یی نړی دوسلوپه وسیله دمرییتوب په لومه کی ر انبکیل کړی . په دغه جګړه کی دتیری اوتجاوز هغه قواوی چی غوښتل یی نړی ترخپل زور اوتسلط لاندی راولی ، په ګوډو پښوپر څمکه پریوتی. همداشان دهتلر پرضد هغه ائتلاف او پیوستون چی دشوروی اتحاد دسوسیالستی جمهوریتونو ، دامریکا دمتحده ایالاتو ، ستری بریتانیا ، فرانسی اوچین په وسیله منځ ته راغی ، دد غه حقیقت ښونه څرګندوی وه ، چی دبیلابیلو سیستمونواو ایدیولوژیولر رنګی هیوادونه ، نه یوازی په بشپړ ډول ددی وسه او توان لری ، چی یوله بل سره په ګډه دمرستی او همکاری پر بنسټ ژوند وکړی ، بلکی دهغو کسانو په وړ اندی هم مقاومت کولای شی ، چی پر نړی باندی دتسلط اوبرلاسی خوښونکی وی . البته همدا اوس هم شوروی اتحا د دنورو سوسیا لستی هیواد ونوسره څنګ ترڅنګ ، دجګړی مخنیوی دځپلی بهرنی پالیسی یوغوره اومهم هدف ګرځولی دی .

د ۱۹٤٥ کال په پسرلی کی ، هغه وخت چی ټول بشریت ، ددوهمی نړی والی جګړی دډار ، ویری او همدا شان د زیانونو اوورانکا ریو دکرکی او نفرت څخه ډک و ، ارهم د ملیونونو سرښندونکوپه غم او اندیښنه کی لاهوو ، پیل یی کړی و ، چی دجګړی تیره توره ترخاورو لاندی کړی ، اما له بلی خوا په همهغه وخت کی بیاهم داسی وګړی و ، چی سملاسی یی دنورو ډیرو ویرونکو وسلو په بڼه د نوو تورو په تیره ولو پیل وکړ . داهغه هستوی او دذروی وسلی وی ، چی یوځل پر هیر وشیما او ناګاساکی باندی ازمویل شوی وی ، او لکه د داموکلین دتوری په څیر پر نړی باندی راځوړندی وی ، او تیری څوکی یی لاتر اوسه هم دهغو ملیونو نو سرښندونکو په وینو لندی وی چی دفاشیزم په وسیلـه قربانی شوی وو .

دجګړی څخه ٤٠ کاله راپدیخوا دغو « تیپوسانو » ریږه ونه کړ ، چی یوه لویه جګړه بله کړی. البته دوی خپلو هلوځلو ته دوام ورکوی ، او غواړی داسی ونیسی چی جګړه حتمی او پیښیدونکی ده ، او بری هم په کی شته. داسی ښکا ری چی دنازی جرمنی دراپرزیدو او هم د میلیتارستی جاپان د لاری څخه کوم چا الها م نه دی اخیستی. څکه په نړیوا ل سیاست کی ماجرا جویی ، « دنړی د بیا ویشنی » او د « نړی وال لیدرشیپ » لپاره هلی ځلی کول لاتر اوسه هم په رسمی خلقو کی جریان لری . طبیعی ده چی د غه شی د ټولو هیوادونو د ملیونونو وګړو په زړونو کی ویره او ډار منځ ته را ولی او هم له همدی کبله اوس دنړی په لویو او کوچنیو ښارونو

کې دجګړې ضد غورځنګونه را ولاړ شوي دي.

ډېر دوختنه دتاریخ عیني واقعیتونه، دغه شی را په ګوته کړی دی، هغه چا چې دنړۍ دتسلط هلې ځلې کړې دي، ددې توان یې نه دی موندلی چه د خپلو هیلوا وهړسونواود خپلواعمالـو نتیجې اتکل کړي، بلکې دهغې په ځای دوی په خپل‌وي بنسټه خوبونو او خیالونو کې ډوب وي. دلته پوښتنه پیدا کیږي، آیا هغه څوک چې «دنړۍ دلیدرشیپ» تکل لري، کولای شي، چې په واقعي توګه فکر وکړي؟ ځواب داسې ښکاري چې نه، ذر وي جګړه چا ته دبرې چانس نه ور کوي، او تر هغه هم مهم دا چې حتی هغه تېرې کوونکې ته دژوند هیله هم نه پریږدي. ښایي چې هغوی به دتر ځمکـه لاندې استوګنځیو کې ځانونه پټ کړي. ښایي بیاهم داسې یووخت را ـ ورسیږي چې دوی به له هغه ځایه راووځي خو دوی به کرم‌شي وګوري؟ البته، درا ډېرو اکتیف ځخه یوه ډکه بیدیا. نو ځکه هغه څوک چې دنن ورځې دنړۍ دسرنوشت سره لوبې کوي، په حقیقت کې دخپل ځان دسرنوشت او هم دخپلو وګړو دسرنوشت سره لوبې کوي.

اوس نوپوښتنه په دې توګه طرح کیږي: چې یابشریت جګړې ورانوي اویاخو هم جګړې بشریت ورانوي. اویاخو هم وګړي او دولتونه دخپلو هلو ځلوپه وسیله، په یوځایي توګه دوسلو سیالي له منځه وړي، په خپل منځي اړیکو کې، په نړۍ واله توګه، دیوځې قوتونو مخنیوی کوي، محدودیت او محوکول په پام کې نیسي، اوپه پای کې هـم تولې وسلې او تر هرڅه دمخه هم ذروي وسلې دنابودۍ کندې ته ورغورځوي. اوپه دې توګه پرجګړه باندې برې ترلاسه کوي. اویاخو هم داچې یوه‌نوي جګړه مدنیت دخاورو سره برابروي.

شوروي اتحاد په دې باوري دی، چې سوله خوښوونـکي قواوي به‌نه یوازې، ددې توان ولري چې دجګړې مخه ونیسي؛ بلکې هم به وکولای شي چې همیشنۍ سوله اوهمکاري هم تأمین وکړي. اوهمدغه‌شی دشوروي اتحاد دسوسیالستي جمهوریتونو دپالیسي یوستر هدف‌دی.

دپیړیو پیړیو لپاره جګړو دانسانانو ژوند دکړاو، ربړاومړینې سره مخامخ کړی دی. جګړې په حقیقت کې، دتسلط اوغلبې دتندې دماتولو، دزورودځمکو اواوشتمنیو د غصبولو او دزورو دمفکورو اوعقیدو دمحوکولولپاره منځ ته راغلې دي. خوپه‌هرحال، انسان اوس ډېر هوښیار شوی دی، دیوهې اوکاتورپه یوه ډېره لوړه‌سویه کې ژوند کوي. نو ځکه‌دادی اوس هغه وخت رارسیدلی دی، چې دجګړې مخه ونیوله شي.

حوددې سره سره، بیاهم دهغې ربړې لارې ترځنګ، یوه بله لاره‌هم د تباهۍ اوورانښت لاره ده.

گزارنده‌گان: انجینیر محمدهاشم وداکتر محمد امین
منبع: سپوتنیک، دیسمبر ۱۹۸۴

معمای قرن چگونه تحلیل و شناخته شد؟

۷۷ سال قبل از امروز در ۹۰۰ کیلومتری شمالغرب شهر «ارکوتسک» سایبریای شرقی جسم مجوالهویه یی انفلاق کرد که قدرت انفلاق آن ۱۰۰۰ چند نسبت به بم اتمی، که درهیروشیما پرتاب گردیده بود، بیشتر تخمین میشود. از اثر انفلاق وحریق مدهشی که در این ناحیه صورت گرفت نظریاتی به میان آمد.

اجسام سماوی، که کثافت آن از هزارها تن بیشتر پیشبینی میشود، اگر به جوف اتموسفیر داخل گردند باعث چنین حادثات شده میتوانند. باری اگر فرضاً چنین میبود واثرات جسم سماوی درمحل وجود میداشت؛ اما درمحل وقوع چیزی مشابه، که نوعیت جسم سماوی را تثبیت کند، به نظر نخورد وتمام مواد جسم هزارتنی بدون باقی ماندن آثار آن محو شد. صرف اثری به عمق نیم کیلو متر در محل به مشاهده میرسید. دانشمندان، متخصصان، ژورنالستان وافسانه‌نویسان از آن زمان تاآکنون راجع به حل موضوع نظریاتی مختلف ارائه نموده‌اند.

انفلاق مذکور درناحیهٔ دریای تونگوسکت به وقوع پیوست که از آنزمان تاآکنون موضوع به شکل معمایی ویژه باقی ماند. باانکشاف علم وتخنیک نظریات جدیدی راجع به حل این معما به وجود آمد. از آن جمله گمان سقوط کشتی فضایی که از سیارات متمدنتری به سیارهٔ ما متصور

بود. معلوم است که اجسام آسمانی ، که به جوف زمین داخل گردند ، نسبت تکاثف هوا مشتعل ودر ارتفاع ۱۰ تا ۱۵ کیلومتری زمین انفلاق میکنند. حرارت ناشی از این انفلاق آنقدر قوی بود که فلزات کشتی فضایی به گاز تبدیل گردید وبنابر همین دلیل در محل حادثه هیچ اثری از آن باقی نمانده است. این نظریه برای مدت سه دهه قابل قبول بود .

سؤالی به میان می آید که این انرژی سرسام آور ازکجابه میان آمده است ؟

جواب سؤال معلوم است : چون هستهٔ ستارهٔ دنباله دارقبل از رسیدن به زمین در زمان عبور از طبقات اتموسفیر مقاومت اصطکاک را بااتموسفیر نداشته از همین سبب آثار خارجی سقوط باشتاب از بین رفته است. بعد نظریاتی به میان آمد : یعنی حادثهٔ تونگوسکٔ شاید ناشی از اثر شعاع لایزری باشد که از مجموع الکواکب متمدن شصت ویکم به نام« لیبد» صورت گرفته ، اما وقتی که عدم موجودیت رادیواکتیف ایزوتروپ ارگون ۳۹ در مرکز انفلاق به مشاهده نرسید ، انفلاق غیر اتومی اعلان گردید وغیر عملی بودن نظریهٔ متذکره مرجح دانسته شد

بعدتر نظریات دیگری پیداشد که ستارهٔ دنباله دار تونگوسکٔ عبارت است از کاولهٔ بزرگٔ مشتمل از برف وگرد که وزن آن از هزار تن متجاوز میباشد بار این نظریه عوض شد که گویا کاولهٔ مذکور پارچهٔ هاید روجنی دوده باشد. وبار نظریهٔ دیگری به وجود آمد که ممکن پارچهٔ ضدماده بوده باشد. سرانجام آشکار شد کسانی که در تحلیل ومطالعهٔ واریانتهای مختلف علمی راجع به دریافت حل معمابه پیش میرفتند معتقد گردیدند که اعتراف نمایند در این که هر قدر در ساحهٔ جدید مادی پیرامون ستارهٔ دنباله دار تونگوسکٔ تدقیق مینمایند به همان اندازه معما بغرنجتر شده میرود. از نظر معرفتی بدنیست اگر حقایق جمع شدهٔ علمی ستارهٔ دنباله دار تونگوسکٔ را بسته بندی نموده مورد تحلیل وتجربه قرار دهیم ، مگر باآن هم گمان نمیرود که حل معمابه درستی انجام پذیرد .

تمام نظریات شصت ساله ، که ارتباط به تحلیل ستارهٔ دنباله دار تونگوسکٔ داشت ، متکی به دومسأله بود : محققان در طول شصت سال تحقیقات خویش راجع به تشریح معمای مسأله مساعی زیادی رابه حرج داد ند ، اما صرف چندی قبل داکتر علوم پروفیسور زورداننشویلی دانشمند اتحاد شوروی پیشنهاد کرد که پرابلم را ازجناح دیگری باید مطالعه کرد. نظریهٔ اوآنقدر بسیط بود که جای حیرت است که تاحال چطور به مغز دیگران خطور نکرده است. پروفیسور زوردانشویلی از دو فاکتور حقیقی چنین استنباط کرد .

اول، در صبح ۳۰ جون ۱۹۰۸ افتیدن جسم سماوی را صدنفر در طول هزارها کیلومتر بالای ناحیهٔ سایبریای شرقی از بایکال تا ناحیهٔ مشهور به‌نام اسیتوی بشی و ناوره، که اثرات ستارهٔ دنباله‌دار در آن جاباقی مانده، تخمیناً به طول البلد ۶۰ درجه تصادف میکند، جسم به زاویهٔ کوچک به طرف زمین حرکت میکرد؛ در ارتفاع ۱۲۰ تا ۱۳۰ کیلومتری به صورت مجسم به شکل جسم داغ درخشنده دیده میشد. این موضوع مخالف قوانین فزیک نمیباشد، چون معلوم است که هر جسمی که در فضا با سرعت کیهانی در اتموسفیر زمین داخل شود، دفعتاً به اندازهٔ ۱۰۰۰۰ تا ۱۵۰۰۰ درجه داغ شده مانند ستارهٔ شهاب ثاقب به چشم میخورد. این حقیقت را مشاهدین سقوط ستارهٔ دنباله دار تونگوسکث بیان میدارند. ارتفاع مشتعل شدن جسم از اثر اصطکاك باطبقات ضخیم اتموسفیر روشن است که از ۱۰۰ تا ۱۳۰ کیلومتر میباشد، طوری که مشاهده میشود موضوع یاد شده به صورت صحیح بامعلومات علمی مطابقت دارد.

دوم، همین جسم در حالت سقوط از طرف گروپ دیگری نیز دیده شده است که موقعیت گروپ مذکور در وسط دریای انگره بوده از محل سقوط ۲۰۰ تا ٤۰۰ کیلومتر مسافه داشت، پس امکان آن حقیقت را برای هر نوع اشاعهٔ خیالپردازی مهیامیسازد. در این حادثه اگر منحنی بودن کرویت زمین، خط افق وغیره مدنظر گرفته میشود، آشکار میگردد که مشاهدین جسم داغ را نه کمتر از ارتفاع ۳۰۰ تا ٤۰۰ کیلومتری یعنی از سرحد اتموسفیر دیده‌اند. در غیر آن آنها جسم را ندیده اند. اگر قضیه همین طور باشد پس اشتعال از اثر اصطکاك بااتموسفیر صورت نگرفته امکان وقوع حادثه از اثر سوختن کشتی کیهانی که مانور نشست وبرخاست را اجرا کرده باشد به وقوع پیوسته است. اگر عکس قانون میخانیکث نیوتن فرضی قبول شود که گویا گروپ اول مشاهدین ستارهٔ دنباله دار را قبل از سقوط وگروپ دوم، که در منطقهٔ وسطی جریان انگره قرار داشتند، بعد از سقوط مشاهده کرده باشند وجسم بعد از تماس بالای انگره به طرف بالا پرتاب (انکسار) نموده باشد. معمولاً از کورس فزیکث ابتدایی هویداست که جسم تحت زاویهٔ کوچکث بالای سیارهٔ ماتماس نموده بعد به اندازهٔ ۲۰۰ تا ۳۰۰ کیلومتر به طرف بالا به خط السیر پارابولی پرتاب شده که مشاهدین آن در جریان وسطی انگره به شکل توتهٔ داغ مشابه به نور آفتاب نگریسته‌اند که بعد سرعت سرسام آور آن کم شده به زمین سقوط ابدی نموده است. اشخاص مطلع ممکن باماهم عقیده

نمیباشند؛ چرا که امکان پرتاب جسم به این ارتفاع وجود ندارد؛ زیرا اگر زاویهٔ سقوط به حد کافی اصغری بوده باشد، انکسار پرتاب ستارهٔ دنباله دار از نقطهٔ تماس مساوی به زاویهٔ سقوط میبود، اما فراموش نباید کرد که در زمان انکسار، این قانونمندی به طور دایمی مراعات نمیگردد. اگر سنگ لشمی به سطح آب دقیقاً پرتاب نگردد، سنگ مذکور امواج را تشکیل داده به زاویهٔ بزرگتری به طرف بالا پرتاب وبعد دوباره درآب سقوط میکند. چون محل سقوط ستارهٔ دنباله دار از پشته ها تشکیل یافته طبعاً انکسار پرتاب به زاویهٔ بزرگتری صورت گرفته است. قضیه چی را تشریح کرده میتواند؟

نخست، جسم داغ بالا تر از سرحد اتموسفیری دیده شده است. این آن حقیقت را تشریح میکند که در محل تصادم ستارهٔ دنباله دار با زمین چرا آثار آن دیده نمیشود، در حالی که مواد ستارهٔ دنباله دار در محل دیگری قرار دارد. درفرجام پرسیده میشود که آیا محل سقوط ستارهٔ دنباله دار در کجاست ودر کدام جا باید آن را جستجو نمود؟ فرضیهٔ جدید دانشمندان لیننگراد اتحاد شوروی پروفیسور یوردانشویلی به سؤالات بالا چنین پاسخ میدهد:

از قانون میخانیک چنین بر می آید که خط السیر افتیدن ستارهٔ دنباله دار بعد از تصادم به استقامت خط شتوی بشه واناوارا وورهٔ گوفکه، که یکی از معاونان دریای یسی میباشد، مطابقت دارد. اگر بار ثانی به مثال پرتاب سنگ بالای سطح آب بر گردیم، واضح میگردد که انکسار سنگ ازآب اساساً به خط السیرخویش حرکت نکرده، بلکه امکان انحراف چپ وراست رادارد.

سؤال مهم اینجاست که ستارهٔ دنباله دار بعد از تصادم ثانی به کدام مسافه پرتاب شده باشد. فکر میشود که این مسافه را به کمک محاسبات گرافیکی تعیین باید نمود که در نقشه، موقعیت آن در ساحه های نزدیک دریای ینسی و در ساحهٔ فراخ جنگلات بین دریای ینسی و ارتوشه قرار دارد و بالاخر، محل سقوط ستارهٔ دنباله دار که باعث از بین رفتن جنگل شده است، فعلاً جنگلی تازه در آن محل درنشو و نما میباشد که از عمرآن صرف ۷۶ سال میگذرد و مقدار زیادی مواد معدنی که ارتباط به ستارهٔ مذکور دارد، در آنجا موجود است. سرانجام، به گونه یی که دیدیم معمای قرن به همین گونه تحلیل و شناخته شد.

عين‌الدين نصر

نگاهی بر جمع دستوری در زبان دری فارسی

- ۲ -

جمع بیگانه

فارسی دری بزرگترین شمار خرده های واژه‌گانی را ار دیگر زبانها و به ویژه از زبان عربی یا وام گرفته است و یا با اجبار به خود راه داده‌است. در واقع ٤٠تا ٥٠٪ گنجواژهٔ این زبان‌ازراه زبان عربی آمده است با وجود آنکه خود دارندهٔ هما لهای زیبا در برابر آن بوده است. من در اینجا راجع به چونی وچرایی آمدن واژه های بیگانه در این نبشته نمیپردازم، زیرا به موضوع ما وابسته گی نمیدارد .

باری در باره ، نوشتهٔ جداگانه یی به میان خواهد آمد .

با وجود آنکه بسیاری از خرده های واژه‌گانی بیگانه در درون نظام زبانی فارسی دری تندیس واژه‌گان این زبان را به خود گرفته اند، برخی‌ار واژه های زبان عربی تندیسه های سرچشمه‌یی خود را هنوز هم نگهداشته انـد. به سخن کوتاه ، واژه های زیاد وام گرفته شده از عربی را در این زبان میتوان دید که هنوز هم نشانهٔ جمع اصلی خود را در خود دارند. بر مبنای به‌کار انداختن آرمان ویژهٔ این کار خاص ، نگارنده به گونهٔ بسیار کوتاه جمع دستوری عربی را که به واژه‌های وام گرفته شده از آن زبان در فارسی دری ارتباط به هم میرساند ، مورد گفتگو قرار میدهد .

از نگاه شماره نام در زبان عربی به سه گونه دیده شده میتواند: مفرد، تثنیه و جمع. در واقع، مفهوم جمع در این زبان بیش از دو را میرساند. بسیاری از واژه‌های زبان دری هنوز هم به پایهٔ این گونه ها کار برد دارند.

اکنون این گونه ها را به رنگ زیرین به صورت بسیار فشرده شناسا مینمایم :

۱- مفرد در زبان عربی از یک نام نماینده گی میکند؛ مانند: نجار، کتاب، معلم، متعلم، قلم، کلب .

۲- تثنیه در این زبان دو نام را نشان میدهد. و دو نشانه دارد: (-آن= an -) و (- این=ain)
نمونه ها اینها اند: / حرم- حرمین، (والد)؛ والده-والدین، طرف- طرفین، کتاب- کتابان، معلم- معلمان، متعلم- متعلمان، قلم- قلمان، کلب - کلبان .

۳- جمع در زبان عربی بیش از دوست. در این زبان دو گونه جمع است: سالم (درست) و مکسر (شکسته). هر دو گونه جمع در واژه های وام گرفته شدهٔ فارسی دری از عربی، دیده شده میتواند. جمع سالم به نوبهٔ خود از نگاه جنس به دو بخش جدا میشود: جمع نرینه و مادینه. واژکهای جمع نرینه اینها اند : / - ون = wun -/ و/ - این= in -/ . نمونه ها را میتوان چنین نشان داد : مؤمن- مؤمنین ، حاضر- حاضرین، نجار، نجارون، معلم- معلمون. نشانهٔ جمع مادینه - آت= at/ است؛ چنانکه در معلمه- معلمات ، مسلمه - مسلمات، مؤمنه - مؤمنات و... میبینیم .
جمع مکسر (شکسته) در عربی از پدیده های بیسر شتهٔ زبانی به شمار میرود. در جمع شکسته تندیس مفرد نام دیگر گونیهای بیشماری را در خود میبیند .
در اینجا بنا بر ویژه‌گی این نوشته ، نگارنده تمام پدیده ها را مورد بحث و گفتگو قرار نمیدهد. از جانبی از دید گاه زبانشناسی این گونه جمع زیر قانون استثنا در می‌آید ؛ پس بحث در این باره به چندین پارچه نبشته و کتاب میکشد که این بررسی فشرده جای پایی برای همه ندارد. در برابر، تنها روندهای این گونه جمع بندی به رنگ بسیار بسیار کوتاه نشان داده میشود . همچنین دربارهٔ پرتو افگنیهای آوازکنشی با واژکیشناسی جمع مکسر عربی سخن گفته نمیشود؛ زیرا این کار به یک مطالعهٔ علمی دیگر نیازمند است که این پارچه نبشته توان برداشت آن را ندارد .

دستور نویسان سنتی عرب جمع شکسته را سه گونه میدانند: (۱۹)

۱- با تبدیل حرکتهای مفرده؛ مانند: أَسد ــ أُسد ،

۲- با انداختن یکی از حرفها از واژه ؛ مانند: رسول ــ رسل ،

۳۰- با افزودن یکی از حرفها به واژه، مانند: رجل رجال. اگر از دیدگاه راجی‌شناسی به این بخشبندی ژرفتر بنگریم نادرست از آب در می‌آید، چه اگر واژه های نمونه را آوا نویسی کنیم یک گونه را به دست می آوریم؛ بدین رنگ:

φ s φ d- usud, rφsul - rusul, rφJul–riJal

چنانکه دیدیم در واژه های بالا آواری نه کم شده است و نه زیاد. پس قانون وضع نمودن در این گونه پدیده های استثنایی و پیچیده نادرست است، زیرا دیگر گونیهای حرفها نمیتوانند صد در صد رهنمود های زبانشناسی را به میان آورند.

در زبان عربی برای برخی از جمعهای مکسر وزنهای قیاسی هست که تا جایی میتوانند به رنگ رهنمود های چندی پذیرفته آیند. این ورنها هم برای نامهای موصوف و هم برای نامهای صفت به وجود آمده اند: (۲۰)

۱- وزنهای جمع شکسته در بعض نامهای موصوف:

فَعَل = فِعال: جَمَل = جِمال.

فعَل، فَعِل وفِعْل - أفعال: عنب - أعناب

كَتِف - أكتاف، طِفْل - أطفال.

فاعِل وفاعِلة - فَواعِل: خاتِم - خَواتِم، قائِمَة - قوائِم یا (قوایم در زبان فارسی دری).

فَعيلَة - فَعائِل وفَعايل: قبيلَة، قبيله - قبائِل يا قبايل

مِفْعَال - مَفاعيل: مِفْتاح - مفاتيح.

۲- وزنهای جمع شکسته در برخی ازنامهای صفت:

أفْعَل (نرینه)، فَعْلاء (مادینه) - فُعْل: أحْمَر حمراء - حُمْر

أفعل التفضيل - أفاعِل: أفْضَل - أفاضِل.

در پایان یادآوری از برخی از وزنهای جمع شکستهٔ عربی برخی از واژه های وام گرفته شده

از عربی را در دری، که هنوز هم با جمع شکسته در این زبان کار برد دارند، نامنویس میکنیم :

نفس، نجم (فَعْل) ـ أنفس، انجم (أَفْعُل)

زمان (فَعَال) ـ ازمنه (اَفْعِلَه)

صحیفه (فَعِیْلَه) ـ صحایف (فَعَایل)

رساله (فِعَالَه) ـ رسایل (فَعَایل)

صورت (فُوعَلْ) ـ صور (فُعَلْ)

اسلوب، إسطوره (أُفْعُوْل ، أُفْعُولَه)ـ

اسالیب، اساطیر (أَفاعِیل)

تدبیر، تمثیل (تَفْعِیْل) ـ تدابیر، تماثیل (فَعَائِیْل)

مسجد، مدرسه (مَفْعِل، مَفْعَلَه) ـ مساجد، مدارس (مفاعل)

و دیگر واژه های وام گرفته شده ازعربی .

و دیگر واژه های وام گرفته شده از عربی .

بدبختانه ، امروز این‌گونه جمع بندی هم در نوشته های ادبی و هنری و هم نا ادبی و حتی هم در گفتار دری زبانان دیده میشود. اگرچه این نبشته پهلوی دانشی و توصیفی دارد و ما را به فرمان دادن وا دار نمیکند، با این هم جنبشی را باید به راه انداخت تا در واژه های وام گرفته شده از عربی، جمع فارسی دری را به کاربرد. به سخن دیگر ، باید واژه های وام گرفته شده از

عربی را فارسی شده به شمار آورد. به دو دلیل میتو ان این کار را کرد: یکی، امروز آنچنانی که ما این واژه ها را در زبان خود به کار میبریم، در عربی به‌کار نمیروند؛ چنانکه واژهٔ «انقلاب» عربی است و ما از آن کار برد ویژه یی داریم که عربهای امروزی آن کار برد را ندارند و بـه جای آن «الثوره» میگویند؛ دو دیگر، هر واژه یی که به رنگ وام در زبانی داخل میشود، ویژه‌گیهای ساختمان زبان را به خود میگیرد و وابسته به واژه گان آن میشود. پس بهتر است با چشم داشتن به خصوصیتهای زبانی زبان وام گیرنده از آن واژه کار گرفت. بنا بر این، از پیامد این جهش شایسته مینماید تا رهنمود های جمع سازی زبان خویشتن را بر واژه های بیگانهٔ فارسی دری شده بارگرد. بـه گونهٔ مثال بهتر خواهد بود تا به جای وزراء، معلمین، مساکین و دیگران وزیران، معلمان، مسکینان گفت و نوشت :

سازگاری (مطابقت) :

چون سازگاری یکی از پدیده‌های جمع در بخش جمله شناسی است به توضیح این پدیده به گونهٔ آزمونی نیز میپردازیم :

مطابقت در زبان فارسی دری بر شخص و شماره پایه گذاری میشود . شماره در این زبان یا مفرد است یا جمع . شخص سه سیمادارد: شخص نخست، دوم وسوم. باید افزودکه جنس در این زبان نیست :

توصیف وگفتهٔ دستوریان از حالت وجانشین درزبان دری به نویسنده تیره ومبهم مینماید، از این روی، در این بهره به بررسی وکاوشی تازه نیاز پیدا میشود . با اینهم نویسنده به گونهٔ بسیار کوتاه جانشینهای زبان دری را وبه ویژه ساخت جانشین مشترک آن را، مورد بحث قرار میدهد . برای رسیدن به این آرمان وبر بنای فرایند وابسته گی به هدف این بحث ، سازگاری اسم فاعل، فعل(کنشواژه،) صفت وجانشین را در بر میگیرد .

۵- هماوگاری بین اسم فاعل وکنشواژه :

درفارسی دری از نگاه کارکرد مادوگونه کنشواژه داریم : کرداری وکمکی. این هردوگونه کنشواژه درشش شخص گردان میشود. به سخن دیگر ، دراین زبان سازگاری سراسری گردانشی دربین نام وکنشواژه میباشد. بااینهم سازگاری در این زبان به حالتهای ویژه ارتباط میدارد. ازاین رو ما نمود های زیرین رادردست داریم :

۱- اگر نام ، نام آدمی باشد ، اینجا سازگاری کامل بین نام وفعل هست. به گونهٔ نمونه مثالهای زیرین سازگاری بین فعل کرداری ونام رانشان میدهد . (۲۱)

الف) گذشته :

۱- من آمدم.

۲- من واحمد (ما) آمدیم

۳- تو آمدی .

(‎* احمد، آمدی)

٤- شما آمدید.

(‎* احمد وفرید آمدید .)

۵- احمد آمد .

٦- احمد وفرید آمدند .

ب) اکنون .

۷- من میگویم.

۸ - من وهارون (ما) میگوییم.

۹- تومیگویی .

(‎* هارون، میگویی .)

۱۰- شما میگویید.

(‎* هارون و هوشنگ میگویید .)

۱۱- هارون میگوید.

۱۲ـ هارون وهوشنگ میگویند.

ج) آینده :

درزبان فارسی دری کنشواژۀ کمکی آینده« خواستن» درشش شخص گرداندن میشود. در برابر، کنشواژۀ پایه یی به یک ساخت وا میماند که آن ساخت گذشتۀ آزاد (ساده) شخص سوم مفرد میباشد. اینجا نمونه‌هایی را می آوریم:

۱۳ـ من خواهم رفت.

۱٤ـ من وبسم الله (ما) خواهیم رفت.

۱۵ـ توخواهی رفت.

(• بسم الله، خواهی رفت.)

۱٦ـ شما خواهید رفت.

(• بسم الله وضیاء، خواهید رفت .)

۱۷ـ ضیاء خواهد رفت .

۱۸ـ ضیاء ودوستش خواهند رفت.

کنشواژه‌های کمکی اگر جای کنشواژه‌های کرداری را بگیرند، نیز با نامهای کنا(اسمهای فاعل)ـ ی خود، ، هنگامی که به آدمیان راجع میشوند، سراسرسازگاری دارند. در این تندیس آنهارا کنشواژه های « بودن » نیز نامیده میتوانیم. کنشواژه های« بودن» درزبان فارسی دری در جدول ۱ نشان داده شده اند. اینجا برای روشن سازی این گفته نمونه های زیرین را میدهیم:

الف) گذشته :

۱ـ من درخانه بودم.

۲ـ من وجاوید(ما) درخانه بودیم.

۳ـ تودرخانه بودی.

(• جاوید، درخانه بودی .)

٤ـ شمادر خانه بودید.

(• جاوید وهارون، درخانه بودید .)

۵ـ جاوید درخانه بود.

٦ـ جاوید وهارون درخانه بودند.

ب) اکنون: (۲۲)

۷ـ من درخانه میباشم:

۸ ـ من وهوشنگ (ما) درخانه میباشیم.

تودرخانه میباشی.

(• هوشنگ، درخانه میباشی.)

۱۰ـ شما درخانه میباشید.

(• هوشنگ ونثاراحمد، درخانه میباشید.)

۱۱ـ هوشنگ درخانه میباشد.

۱۲ـ هوشنگ وبسم‌الله درخانه میباشند.

ج) آینده:

۱۳ـ من پس ازسه ماه درمینهم خواهم بود:

۱٤ـ ماپس ازسه ماه درمیهن مان خواهیم بود.

۱٥ـ توپس ازسه ماه درمیهنت خواهی بود.

۱٦ـ شما پس ازسه ماه درمیهن تان خواهید بود.

۱۷ـ اوپس ازسه ماه درمیهنش خواهد بود.

۱۸ـ آنها پس ازسه ماه درمیهن شان خواهند بود.

جدول ۱، گردان کنشواژه های «بودن» یاکمکی درزبان دری

• شخص		گذشته	اکنون	آینده
۱	مفرد	بودم	میباشم، استم، هستیم	خواهم بود
	جمع	بودیم	میباشیم، استیم، هستیم	خواهیم‌بود
۲	مفرد	بودی	میباشی، استی، هستی	خواهی بود
	جمع	بودید	میباشید، استید، هستید	خواهیدبود
۳	مفرد	بود	میباشد، است، هست	خواهد بود
	جمع	بودند	میباشند، استند، هستند	خواهندبود

۲ـ اگرنام بیرون ازنام آدمی‌باشد، دواحتمال وجود دارد: سازگاری برابراست یانابرابر. اینجا برخی ازنمونه ها را می آوریم: (۲۳)

۱ـ سازگاری برابر :

اسپ دوید.　　　اسپها دویدند.

پرنده پرید.　　　پرنده ها پریدند.

درخت شکوفه کرد.　　　درختها شکوفه کردند .

واژك از خود کرده وابستهٔ کوچکتر دستوری ندارد :

واژکها از خود کرده وابسته های کوچکتر دستوری ندارند . (۲٤)

۲ـ سازگاری نابرابر :

اسپ دوید.　　　اسپها دوید .

پرنده پرید.　　　پرنده ها پرید.

درخت شکوفه کرد.　　　درختها شکوفه کرد :

واژك از خود کرده وابستهٔ کوچکتر دستوری ندارد .

واژکها از خود کرده وابسته های کوچکتر دستوری ندارد :

درزبان فارسی دری نامگله ها معمولاً باکنشواژهٔ یگانه سازگاری مینمایند. بهسخن دیگر، سازگاری دراین گونه نامها همیشه رسا نمیباشد.

جملـه های زیرین همچون نمونه هایی میتوانند به شمار آیند :

گلـه آمد.

پاده می آید.

قافلـه خواهد آمد.

شاید کاروان آمده باشد.

با اینهم ، نامگلـه یی که به آدمی روی داده میشود ، دو احتمال دارد. این دو احتمال هم کنشواژهٔ جمع وهم مفرد را در کاربرد زبانی آشکار میسازد. به گونهٔ نمونهٔ بیایید این جملـه ها را در نظر بگیریم :

مردم میگوید (میگویند).

گروه زیادی از مردم درآنجا ایستاده بود (بودند) .

اما اگر بیش از دو نامگلـه در زبان فارسی دری به کار رود ، اینجا همپایی یا سازگاری برابر پارساست ؛ مانند:

توده ها دیگر به سخنان فریب آمیز میان حالی توجهی ندارند .

سازگاری در صفت :

صفت درزبان فارسی دری با موصوف خود در شمار مطابقت نمینماید. به سخن دیگر ، صفت در این زبان هنگامی که با موصوف خود می آید همیشه مفرد است . اینجا مثالهای چندی را می آوریم :

آدم خوب ـ آدمان خوب ، دختر زیبا ـ دختران زیبا

گل سرخ ـ گلهای سرخ ، اشک روان ـ اشکهای روان

کاخ سپید ـ کاخهای سپید ودیگران .

هرگاه صفت به تندیس جمع درآید ، در آن صورت نام است و نه صفت ، مانند :

خوبان جهان همیشه نیکونام اند .

پس صفت در همه موردها درزبان فارسی دری در حالت مفرد می آید .

در دیگر گروه ها (عبارتها) به ویژه عبارتهای نامی افزوده یی (اضافی) ، افزوده گیر (مضاف الیه) همچون صفت همیشه به رنگ مفرد می آید ، چون :

گوشوار زر ، خانهٔ احمد(حالت مفرد)

گوشوار های زر ، خانه های احمد (حالت جمع)

شماره هم به مانند صفت است ، شماره بانامی که آن رامینماید همراهی نمیکند. بهسخن دیگر ، نامهایی که در بند شمار می آیند ، جمع نمیشوند ، مانند :

یک نفر ، دونفر ، چهارنفر ، پنج نفر ودیگران .

همچنان نامهای اشاره ، مانند صفت ، بانامهای اشاره شوندهٔ خود مطابقت نمینمایند. بهروی این دلیل برخی از دستور نویسان اشاره کننده های{ این} و{آن} راهمچون صفت بهشمار می آورند.(۲۵) بنا براین از نامهای اشاره در این بخش به گونهٔ بسیار کوتاه یادآوری کردیم . اینجا نمونه یی از هردونام اشاره میدهیم:

این مرد ـ این مردان، آن زن ـ آن زنان.

سازگاری در جانشین:

سه گونه جانشین در زبان فارسی دری وجود دارد: شخصی، اشاره یی وجا نشین انباز. جانشین شخصی به نوبهٔ خود بهسه‌بخش جدامیشرد: کنایی(فاعلی)، پذیرایی(مفعولی) وافزوده‌یی یاافزایشی (اصافی). این جانشینها در جدول ۲ نشان داده شده اند. جانشین اشاره یی از نگاه کارکرد و کنش خود،به دورنگ دیده شده میتواند: نزدیک (این)، دور (آن). جانشین انبازاز نگاه ساختار خود سه ساخت دارد: خود، خویش وخویشتن چون گپ زدن دربارهٔ هریکی ازاین جانشینها ازبرداشت ویژهٔ این پارچه نبشته به دور است، کارشان رابه مقاله های‌جداگانهٔ دیگر میسپاریم وتنها دراینجا برخی ازمثالهایی راکه‌مطابقت جانشین افزایشی راباشخص‌شماره وکنشواژه نشان میدهد، می‌آوریم:

۱ـ کتابم را بده (بدهید).

۲ـ کتاب مان را بده (بدهید).

۳ـ کتابت رابده.

٤ـ کتاب تان را بدهید. (• بده)

٥ـ کتابش رابده (بدهید).

٦ـ کتاب شان رابده (بدهید).

طوری که میبینیم‌سازگاری نام پذیرا باکنشواژه درجمله های بالابه استثنای جملهٔ شماره (۳) دوپهلویی بوده سراسر رسا نمیباشد. چون این موضوع یکی ازبحثهای گذارشی است، مادر ضمن بحثهای گذارشی خود، ازآن سخن خواهیم زد. دراینجا باید گفت آنچه که درمیانهٔ قوس قرار گرفته، درشمار پدیدهٔ اختیاری می آید.

جدول ۲، جانشینهای شخصی درزبان فارسی دری

گونهٔ جانشین / شخص		جانشین فاعلی	جانشین مفعولی	جانشین اضافی
شخص نخست	مفرد	من	مرا (من را)	ـ ام، در « کتابم »
	جمع	ما	ما را	ـ امان، در « کتاب مان» یا: ـ مان
شخص دوم	مفرد	تو	ترا (تورا)	ـ ات، در « کتابت»
	جمع	شما	شما را	ـ اتان در « کتاب‌تان» یا: ـ تان
شخص سوم	مفرد	وی یا: او	وی را یا: او را	ـ اش، در « کتابش»
	جمع	ایبها ، آنها ایشان، اوشان اونها	ایبها را، آنها را ایشان‌را، اوشان را اونها را	ـ اشان در « کتاب شان » یا : شان

چنانکه ازگرد آورده‌های بالایی دریافت میداریم ، جنس در زبان فارسی دری نمیباشد، بنابراین، در این پهلوی کارسازگاری تیره مینماید . با اینهم در اینجا سازگاری کامل بین جانشین وکنشواژه هست، هنگامی که جانشین فاعل کنشواژه باشد ، بی آنکه روشن بداریم جانشین فاعل نرینه است یامادینه ، مادر بالا مثالهای چندی از این گونه مطابقت را داده‌ایم.

هنگامی که اشاره دهنده‌هاجانشین نام میشوند، جانشین گفته می‌آیند. در این‌حالت، هریکی ازآنها ساخت مفرد وساخت جمع دارد. اشاره دهنده‌ها اینهااند: این وآن . این ساختارهای زبانی هم به رنگ فاعل وهم به رنگ مفعول‌درجمله جایگاه دارند. پس در اینجا سازگاری رسابین‌این رنگ جانشین‌وکنشواژه‌دیده شده‌میتواند. اکنون‌برای تأییدگفتهٔ‌خود، نمونه‌های‌چندی‌می‌آوریم :

این بسیار خوب است .
آن بسیار خوب است.

اینها بسیار خوب اند.
آنها بسیارخو ب اند ؛

جانشینهای انباز(مشترك) درزبان دری اینها اند: خود، خویش وخویشتن. خویش وخویشتن داربرد ویژه دارند (٢٦) ماماز روی برداشت کم این کار ویژه اکنون به بحث آنها نمیپردازیم . جانشین « خود » از بسیار کاربرد ترین ساخت جانشینی در این زبان میباشد . بنا بر این ، از این جانشین انباز دراینجا به گونهٔ بسیار کوتاه سخن میگوییم.

« خود » درزبان فارسی دری بانام فاعل سازگاری نمیدارد. به گونهٔ معمول این جانشین به صورت مفرد به کاربرده میشود. برای استوارساختن گفتهٔ خود، اکنون توجه‌خود را به‌نمونه‌های زیرین بر میگردانیم :

من خود گفتم ؛
ماخود گفتیم .
تو خود گفتی ؛
شما خود گفتید ؛
وی خود گفت .
آنها خود گفتند .

هنگامی که شماهرهمنوایی رابین جانشین انباز وساخت پیشرو آن میبینید ؛ مانند خودتان، خودش ، مطابقت بین جانشین شخصی افزوده یی ونام است ، نی مطابقت بین جانشین انبازو نام فاعل؛ زیراساختار های ـ اتان و ـ اش نشانه های افزایشی اند. بااینهم، دربرخی ازگویشهای زبان فارسی دری‌به‌ویژه مردم‌چاردهی‌کابل(١٧)وبرخی از تاجیکان تخار وبدخشان جانشین انباز « خود » راجمع مینمایند؛ چون: خودها، خودان .

همچنین در اینجاجا نشینهای ناشناسا ، پیوستنماو پرسشی (٢٨) دیده شده میتوانند ، مگر توضیحات دستوریان دراین باره روشن نمیباشد. چنانکه درگذشته گفته ام این پدیده پژوهش و بررسی جداگانه را میخواهد (٢٩). بنابراین، دراینجا به بحث دراین‌مورد نمیپردازم ونوشته را با نوشتن فشردهٔ آن به انگلیسی انجام میدهم.

Summary

The only words that can occur in plural form in Farsi-dari are nouns, Pronouns and Verbs.More than one is Plural in this language. Generally, formation of the plural in Farsi-dari is regular.

There is only one plural morpheme in Farsi-dari, and that is /-an/. others are the allomorphs of this morpheme. In occuring of this phcmomoenoh, there are historical and phonological Factors.

When a stem ends in a consonant we add /-an/ ; -ān, becomes [gan] after the stem that ends in [a]; this morpheme is [jan] the stems that end in [i],[a] and [o]; the allomorph of [wān] is added when the stems end in [o] and [u]. We add [ha] to the end of the stem without any distinction of the final segmentsof the stems. There is no existence of sound [h] in informal Dari at all. Also, in informal Fars-darı the nasal [n] in plural morpheme is dropped. So we have:

[/ān/ → [ān / gān / jān / wān / hā / a]

Grammatically and semantically, the concept and forms of the noun are simple in Farsi. The formation of the plural in this language is also a smple process. There are some Arabic loan words which pluralized in Dari according to Arabic plurality law.

There is no gender in Dari. possessive pronoun does not agree in plurality and singularity with the noun in this language. Demonstratves (this) and (that) cannot be pluralized in this langugge unless they replace the nouns. Words that follow cardinal numbers cannot be pluralized in Dari. Refl-exive pronouns donot have complete agreement with their reference in this language.

نامنویس برخی از نامواژه‌ها وواژه‌ها باهمال انگلیسی آنها : *

فارسی دری	همال انگلیسی
آیفت	necessity
به هنجار	normal
نام پذیرا	Object
جانشین پرسشی	interrogative pronoun
جانشین پیوسته‌نما	relative Pronoun
جانشین ناشناسا	indefinite Pronoun
چگونایی (صفت)	adjective
چندینه (جمع)	plural
خرده	item
دوینه (تثنیه)	dual
رده نویسی	Orthography
سازگاری	Concord
فراهم آیی	interference
فرگشت	changing
کار ویژه	project
کرداری	to do
کنشواژه (فعل)	Verb
میان افتی	epenthesis
ناپایداری	discrepancy
نام کنا (اسم فاعل)	Subject
نامگله	Collective noun
گنجواژه	Vocabulary
لغزان	gtide
واژگگونه	allomorph
یکمینه(مفرد)	singular

۱۹ـ رشید الشرتونی، مبادی‌العربیة، بیروت : دارالمشرق ، الطبعة السادسة والعشرون، ۱۹٦۸، ص ٦٤ .

۲۰ـ همین‌اثر، ص‌ص ٦٤ـ٦٥.

۲۱ـ مادر اینجا ساختارهایی راکه اختیاری اند درمیان قوس میانه‌گرفته‌ایم وآن ساختارهایی راکه درکاربرد شان شک است یاکاربرد همیشه‌گی‌ندارند ویانادستوری اند باستاره نشانی‌کرده‌ایم.

۲۲ـ کنشواژهٔ کمکی« بودن » ، درزمان اکنون، یابه تندیس « باشید » ویا « استن وهستن» می‌آید. اینجاکنشواژهٔ «باشیدن» اختیار شده است.

۲۳ـ درمورد نامهای بیرون ازنام‌آدمی، به استثنای شخص‌وانطاق، گردان کنشواژه همیشه درساخت سوم آدم می‌آید.

۲٤ـ دراین روزها ، دراین گونه موردها، سازگاری بین نام آغازین جمله‌وکنشواژهٔ‌آن بیشتر دیده میشود. امید است درباره پژوهشی دانشی کرده آید.

۲۵ـ داکترنادر وزین پور، دستور زبان فارسی‌آموزشی، ایران: انتشارات دانشگاه سپاهیان انقلاب ایران، چاپخانهٔ خرمی، ۲۵۳٦، ص‌ص۵، ٤۲؛ دکترخسرو فرشیدورد، دستور امروز، ایران؛ بنگاه مطبوعاتی صفی علی شاه، چاپخانهٔ وحید، ۱۳٤۸، ص ۱۰۰ .

۲٦ـ سیدکمال طالقانی، مختصر دستور زبان فارسی، اصفهان : ناشر کتابفروشی مشعل ، چاپ فردوسی، چاپ دوم، ۱۳٤۵، ص‌ص ۳۲ـ۳۳ .

۲۷ـ الهام، همان اثر، ص، ۱۰۵ .

۲۸ـ در اینجا واژه‌های « ناشناسا» به جای« مبهم» ، «پیوستنما» به جای«موصول»به‌کاررفته است. برای معلومات بیشتر میتوانید به آثار زیرین مراجعه کنید:

قاری عبدالله، قواعد فارسی، ازنشرات ریاست دارالتألیف وزارت معارف، مطبع مفیدعام لاهور، ۱۳۰٦، ص‌ص ۹ـ۱۰؛ الهام، همان اثر، ص‌ص ۱۰٤ـ۱۰۵؛ محمد میصری، همان اثر، ص‌ص ٤۳ـ٤۵ ودستورهای دیگری ازاین نوع .

۲۹ـ برای معلومات بیشتر رک . به :

Ainuddin Nasy, A Contrastive Study Between Farsidari and English Plurality and Its Aplication of Teaching English Pluralto Dari Speakers Lawrence: University of Kansas, 1975, pp. 39-56.

برگرداننده: سهیلا پویان حافظی

خط و پیدایی آن

-۲-

خط سغدی

سغدیان قدیمترین مردمان آسیای میانه بوده در نواحی بخارا، سمرقند، پنجه کت (پنج شهر، در تاجکستان) ووادی زرافشان میزیسته‌اند. این مردمان به وسیلهٔ یکی از زبانهای میانهٔ خانوادهٔ ایرانی تبادل افکار مینمودند. این که زبان آنان به چی نامی یاد میشد، روشن نیست، ولی زبان آنها را موافق نام کشور شان زبان سغدی گفته اند.

یادگار های خط سغدی نیز مانند دیگر خطهای باستانی فارسی تاسده های نزدیک معلوم نبود. نخستین یادگار های این خط را باستانشناسان در آغاز سدهٔ ۱۹ م. از شهر ختن کشف و پیدا کرده اند که به سدهٔ ٤ میلادی متعلق است. در قسمت کشف و پیدایی، خواندن وروشن ساختن اسرار خط سغدی دانشمندان اتحاد شوروی کاوشها و تلاشهای مثمر و سودمندی انجام داده اند. درنتیجهٔ کوششهای آنان به سال ۱۹۳۲ مجموعهٔ مکتوب و اسناد حاکم سغد «دیواشتیچ» از کوه مغ ریان (ولسوالی) عینی به دست آمده است که اهمیت بزرگ علمی دارد. تاریخ نوشته های مذکور سدهٔ ۸ میلادی را نشان میدهد:

خط سغدی از خط فارسی - آرامی به وجود آمده است. برخی از دانشمندان پیدایی خط سغدی را به سده های ۸ و۹ میلادی نسبت داده اند. این عقیده به کلی نادرست است. تعداددیگری

از دانشپژوهان نگاشته اند که خط یاد شده از خط مانوی پدید آمده است . این نوشته هم نادرست پنداشته میشود .

چنانکه پسانتر خواهیم دید خط مانوی در سدهٔ ۳ میلادی اختراع شده است و خط سغدی ۳۰۰-۴۰۰ سال پیش از خط مانوی وجود داشت. بنا بر آن، خط سغدی از خط مانوی سرچشمه و الهام نگرفته است .

الفبای خط مذکور دارای ۲۳ علامت بود که ۱۸-۱۹ عدد آن به گونهٔ عملی زمینهٔ کار برد داشت . برخی کلمه ها در این خط به وسیلهٔ ایدیوگرام بیان میشد ، یعنی در خط سغدی خصوصیت ایدیوگرامی کاملاً از میان رفته بود.

در شهر های گوناگون آسیای میانه خط سغدی با اندک تفاوت به کار برده میشد . چنانکه آکادمیسین ب. غفور زاده در اثر خود به نام «تاجیکان» نوشته است که حتی خط سغدی سمرقندی و بخارایی با یکدیگر تفاوت داشتند . سغدیان برای آموختن خط تمرینها و مشقهای ویژه یی داشتند که هر آموزندهٔ خط باید آن را می آموخت.

بنا به گفتهٔ غفور زاده در سدهٔ ۸ میلادی در سغد دبیرستانها وجود داشت که در آنجا خطهای عربی، پهلوی وسغدی آموزش داده میشد. خط سغدی در سدهٔ یاد شده درعرصهٔ بین المللی اهمیت خود را از دست نداده بود .

خط سغدی اساساً خط کانسوناتی است ؛ ولی در این خط برای بیان واولهای دراز و کوتاه از علامتهای «الف، یا، واو» به شکل فراوان استفاده میشد که این خود یکی از تفاوتهای خط سغدی را با خطهای دیگر فارسی - آرامی نشان میدهد. خط سغدی از راست به چپ نوشته میشد. هنر خط نویسی در سغد خیلی رواج داشت. میرزاها ،کاتبان و خوش نویسان سغد بسیار مشهور بودند. نام برخی از آنان مانند رامتش و سیایچ تا روزگاران مارسیده است .

از خط سغدی چندین نوع خط دیگر به وجود آمده است. در سدهٔ ۳م. خط خوارزمی، در سده های ۱۰-۱۱م. خط اویغوری، در سدهٔ ۱۳م. خط مغولی، بعدتر خطهای اقوام بوریاتها (قبیله ییست در سایبریای اتحاد شوروی) در اساس خود از خط سغدی به وجود آمده اند.

خط مانوی نوع خطی است که آن را پیروان دین مانی به کار میبردند. دین مانوی به سال

۲۴۷م. به وسیله مانی(۲۱۵-۲۷۳م.) ایجاد شده است که در دوام قریب هزارسال یکی از رایجترین دینها بود. مانی در بابل، در خانوادهٔ مردمان فارسی نژاد دیده به جهان گشود. چون عقاید و اندیشه های مانی اهمیت و ارزش حیاتی داشت و تا حدودی آرزوها و آمال بیشترینه مردمان را باز تاب میداد، به زودی در میان دسته های گوناگون مردم گسترش یافت. و در روند سده



۱- نمونهٔ خط مانوی که از تورفان به دست آمده است

های ۳-٤ م. تمام آسیای غربی، اروپای جنوبی، افریقای شمالی و اسپانیارا فرا گرفت. عقیده‌های مانی در سدهٔ ۹ در آسیای میانه و اطراف و نواحی آن گسترده شد و تاسدهٔ ۸ م. تأثیر زیاد داشت. اویغورها در زمان حکومت شان (۷٦۲م.) دین مانی را دین رسمی و دولتی اعلان‌نمودند و تاسدهٔ ۱۳ م. این دین موقعیت و تأثیر خود را نگه داشته است. چون دین مانی در ختن خیلی رواج داشته، بنا بر ان، برخی از دانشمندان مانی را نقاش چینایی تصور کرده‌اند. مانی نقاش بزرگ نیز بود. کتاب مقدس او «ارژنگ» با خط نهایت زیبا انشا و میناتوری رنگارنگ، نفیس و دلپذیر تزیین شده است .

در آغاز هواخواهان مانی تعداد شان اندك بود و عقیدهٔ آنان خلاف اعتقاد بیشترینه مردمان بود . از این رو مانی و طرفدارانش اندیشه های خود را با خطی ثبت میکردند که مردم بیگانه خوانده نمیتوانستند.

اصل و مبدأ خط مانی به واسطهٔ خطهای پلمیری به خط آرامی میرسد .

چنانکه ذکر یافت دیگر خطهای فارسی میانه به گونهٔ مستقیم از خط آرامی یا خطهای فارسی آرامی منشأ گرفته اند؛ اما خط مانی ازشاخهٔ دیگر خط آرامی به وجود آمده است که این خودسببهای تاریخی دارد .

یادگار های خط مانی از ختن به دست آمده است که بیشتر به لهجه های فارسی نوشته‌شده‌اند. برخی نمونه های خط یاد شده روی ظرفها و اشیای گوناگون تا زمان مارسیده است. همهٔ محققان بدین باورند که خط مانی بازیبایی خاصی که داشت با دیگر انواع خط فارسی- آرامی فرق میکند و علت آن است که مانی نقاش بزرگ بود و در تکمیل خط خدمت شایسته کرده است .

خط عربی وانواع آن :

خطهای کانسونانتی- آوازی شرق که همه ازخط آرامی منشأ گرفته اند ، به چهار بخش بزرگ جدا میشوند: قدیمترین بخش خطهای یاد شده شاخهٔ خط یهودیست. بخش دوم خط سوریانیست که از یک نوع خط مانی به وجود آمده است ، شاخهٔ سوم خطهای ایرانیست که مادر بارهٔ آن سخن راندیم. آخرین بخش خطهای کانسونانتی- آوازی شرق راخط عربی تشکیل میدهد. خط عربی از خط آرامی به گونهٔ مستقیم پیدا نشده است ؛ بلکه پیش از آن با نام نبطی خطی وجود داشت که از خط آرامی به وجود آمده بود . نبطیها مانند عربها مردمان سامی نژاد بوده در سدهٔ

٥ق.م. از عربستان به فلسطین آمده در سدهٔ ۲ق.م. دولت نیرومندی را بنیا نگذا ر ی نمو د ند که جنوب وشرق سوریه ، نیم جزیرهٔ سینا و شمال و غرب عربستان را در بر میگرفت. نبطیها به تدریج زبان آرامی را پذیرفتند. در آغاز سدهٔ ۲ میلادی سرزمین نبطیها به وسیلهٔ رومیها ضبط و تصرف شد واین دولت از میان رفت .

خط نبطی در سده های ۲- ۱ ق .م. در اساس خط پلمیری - آرامی هستی یافت ودر اوایل از این خط برای زبان آرامی استفاده میشد .

ازسدهٔ ۲ میلادی نوشتن متنهای عربی به این زبان آغاز شد . خط نبطی مثل خط آرامی ۲۲ حرف داشت. .

عربهاتاسدهٔ ۷ میلادی (مطابق-۱ هجری) در دورهٔ برده‌داری به سر میبردند. درابتدای سدهٔ ۷م. محمد(ص) (۵۷۱-۶۳۲م) آنها راتحت شعار دین اسلام متحد ساخته بسیاری ازکشور های اطراف را تصرف وضبط نمود ودایرهٔ دین اسلام را خیلی گسترش وتوسعه داد .

همگام باتوسعهٔ دین اسلام خط عربی نیز انتشار یافت. اسلام دین یگانه وخط وزبان عربی، خط وزبان یگانهٔ رسمی درسراسر قلمرو خلافت عرب قرار گرفت. این مسأله تعجب آور نیست، زیرا درزمانه های قدیم ودرسده‌های میانه این یاآن خط برابر باوسعت و نفوذ این یا آن دین رواج وگسترش یافته است. خط عربی پیش ازاسلام درسدهٔ ۶ میلادی ازخط نبطی شکـــل گرفته بود. الفبای قدیم عربی را ۲۲ حرف کانسونانت بینقطه تشکیل میداد. درخط مذکور واولها نوشته نمیشدند، چون حرفی برای بیان واولهادر الفبای آنها وجود داشت. بعدتر شکل نوشتن برخی حرفها راساده‌ترکرده دگرگون ساختند. درالفبای یادشده چندین حرف شبیه هم بود، از این رو پنج عدد ازحرفهای همانند رابیرون ساختند . درنتیجه ۱۷ حرف باقی ماند . این تعداد حرفها برای بیان وثبت زبانهای عربی کفایت نمیکرد، لهذا برای رفع دشواریها درزمینهٔ نگارش وجهت ثبت زبان به گونهٔ روشن ۱۱ حرف نوا لفباافزودند . این کار درنتیجهٔ علاوه کردن نقطه‌ها به حرفهای موجود درالفبای زبان شکل گرفت، بدین ترتیب باشیوهٔ نقطه‌گذاری حرفهای ت، ث، ج، خ، ذ، ز، ش، ض، ظ ، غ وق به وجود آمد .

چنان که معلوم است نبودن حرف واول جهت ثبت صوت واولها درخو اندن خط عربی

سبب دشواریهای زیادی گردیده بود. چون کلمه هایی را که واولهای آنها نوشته نشده ممکن است به شیوه های گوناگون خوانده شود، مشکلات مذکور به ویژه بعد از پذیرش دین اسلام و نیاز روشن نوشتن کلمه ها در قرآن بیشتر احساس شد.

قرآن را نه تنها مردمان عربی زبان، بلکه مردمان دیگری که عربی را نمیدانستند باید میخواندند، درحالی که ترجمه و تلاوت قرآن به زبانهای دیگر ممنوع بود. برای رفع دشواریها و بیان واولهای کوتاه از یکسو، حرکت (فتحه، کسره، ضمه) را وازجانبی، جهت افاده واولهای دراز $\bar{a}$ (آ)، u (و)، y (ی) حرفهای (ا، و، ی) را مورد استفاده قرار دادند.

آ	о	ج	ҷ	ر	р	ص	з	ق	қ	و	в, у, ӯ
ا	а, у, и, ә, ӯ	چ	ч	ز	з	ط	т	ک	к	ه	х, а
ب	б	ح	ҳ	ژ	ж	ظ	з	گ	г	ی	й, и, е
پ	п	خ	х	س	с	ع	ъ	ل	л		
ت	т	د	д	ش	ш	غ	ғ	م	м		
ث	с	ذ	з	ص	с	ف	ф	ن	н		

۲- الفبای عربی همراه با حرفهای دری و تاجیکی

درباره آنکه خط عربی درسدهٔ ٦م. ازخط نبطی پیدا شده است تاسالهای نزدیک دانشمندان جهان نظریات یکسان داشتند؛ امادرسال ۱۹٦۸م. ربا نشناس معروف ایران رکن الدین همایون‌فرخ بانام «خط فارسی» مقابله یی در مجلهٔ «تلاش» چاپ تهران منتشر نمود که فکر همهٔ دانشمندان جهان رادگرگون ساخت. وی میخواست ثابت کند که: «خط پارسی ریشه اش ازخطوط ایرانی سرچشمه گرفته و به هیچ وجه همبسته گی و پیوند باخط کوفی یا مکی و مدنی و دیگر خطوط سامی ندارد.»

اگرچه برخی از دلایل نویسنده چندان پایهٔ علمی ندارد؛ ولی به شکل عمومی نمیشود افکار ظر وی رانادیده انگاشت. از این رو تعدادی از دلیلهای همایونفرخ را، که تااندازه‌یی عقیده اش اقوت میبخشد، به خوانندهگان پیشکش میداریم.

مؤلف دراساس نوشته‌های آل عرب، ابن ندیم، ابن خلقان، ابوعمر دووانی وابن خلدون گونهٔ زیر نتیجه گیری نموده است:

۱ـ عربها پس از هجرت درسال ۶۲۲م. باخط آشناشده‌اند وازمیان آنها نخستین کسانی که ط آموخته اند، ابوصفیان، ابن حرب، عمر خطاب وشماری دیگر بودند؛ ولی این دلیل لف مقاله درست نیست؛ زیرا سنگ نبشته هایی که از کشور های‌عربی به دست آمده ثابت کند که عربها پیش ازسلام نیز خط داشته‌اند وباآن مینوشته اند.

۲ـ خط فارسی که اکنون به نام خط عربی شهرت دارد، بـه وسیلهٔ ایرانیها اختراع شده ت. از جمله، ابن خلدون نوشته است: «جمله علوم شرعیه و عقلیه و اصحاب فنون و بدایع ه‌گی از ایرانیها بوده اند و با سابقهٔ قدیمی که آنها در تدوین و تألیف علوم و کتابها داشته‌اند تراع این خط (خط نسخ) از طرف آنها شده است. در زمانهای اول اسلام مؤلفان اگر ، زبان شان عربی است؛ولی نسب شان ایرانی است و تربیت شان نیز ایرانی است. عربهابه ت این که مردمان ساده و بدوی بودند، بدین‌جهت از فنون وصنایع بی بهره بودند... در زمان رون الرشید برای ثبت و ضبط حدیث و روایات و تفسیر در بارهٔ آنها و تعلیم بیشتر علـوم تیاج فوق‌العاده حس شد. صنایع وحکمت منبع اصلیش دراول زبان فارسی و عراق و خراسان ماوراء النهر در زمان دیالمه (دیلیمیها وزیران دورهٔ سامانی) بودند ودر زمان آنها نحوولغت کلام‌درایران‌ترقی فوق‌العاده‌کرد... علم‌خط هم‌مانند دیگرصنایع‌بود وبه‌حساب نمی‌آمد. ایرانیها ند که آن را به اوج کمال رسا نیدند، مانند ابراهیم و یوسف سکزی و ابن مقلـه و ابن‌بواب لی ایرانی که همه آنها از ایران ظهور کرده بودند. بعد از مرور زمان صنایع ایران به مصر پیداکرد و بعدها به روم رفت....»

۳ـ خط کوفی بینقطه و دشوار خوان بود؛ اما خطهای پیرآموز و تعلیق و نسخ فارسی مثل ل‌هانی نقطه داشتند و آسان خوان بودند:

۳ـ انواع شش گانهٔ خط فارسی را که ابن مقله به وجود آورده است و هر کدام را برای ساحهٔ جداگانهٔ اختصاص داده، به پیروی خطهای زمان ساسانیان ایران است؛ زیرا عربها در گذشته چنین تعاملی نداشته اند؛ ولی افکار و عقاید این دانشمند تا اکنون طرفدار پیدا نکرده است. حتی نویسنده گان در مقابله هایی که بعد از آن در ایران نوشته اند در این مورد چیزی نگفته اند. تنها مؤلف کتاب «اتلس خط» حبیب الله فضایلی در بارهٔ مقالهٔ همایون فرخ اشاره وفکر او را رد نموده است؛ ولی دلیل تازه نیاورده است. او فقط خط پیرآموزی را که همایون فرخ اساس خط تعلیق شماریده است خط کوفی شیوهٔ ایرانی نامیده است. در حقیقت تا معین شدن آن که خطهای پیرآموز واصفهانی چگونه خطی بوده اند، درباب خط فارسی به گرنهٔ کامل اظهار نظر کردن و به خلاصهٔ قطعی رسیدن دشوار است.

مردمان دری زبان بنابه گفتهٔ ابن ندیم، نخستین بار کتابهای دینی را با خط پیرآموز مینوشته اند که خود ایرانیان اختراع کرده بودند. خط اصفهانی که ابن ندیم نام برده است به عقیدهٔ همایون فرخ از خط پیرآموز چندان تفاوت نداشته است.

باید این را به خاطر داشت که باوصف آنکه همایون فرخ افکار جالب ومسایل تازه را، که تا اکنون دیگران مطرح ننموده اند، بااستماده از مآخذ عربی موضوع بحث قرار داده است؛ اما مقاله اش یکطرفه نوشته شده همچنان وی در نوشته اش خواسته است ایرانیان را خیلی بزرگ وحتی زیاده از حد بزرگ جلوه دهد. بنابراین، اوگاهی نه تنها در اساس هنرهای تاریخی، بلکه در بنیاد و منطق ودلایل عقلی به خلاصه ها میرسد.

مسألهٔ انکشاف خطهای فارسی وعربی بسیار پیچیده و تحقیق نشده است وآن آموزش مخصوص میخواهد. به عقیدهٔ ما مقالهٔ همایون فرخ پژوهنده گان خط را به کاوشهای نو رهنمون میسازد. درست است که نویسنده کاملاً عربی بودن خط کوفی را رد نکرده است، او تنها به وجود آمدن دیگر انواع خط عربی (خطهای نقطه دار، نسخ، تعلیق، نستعلیق وامثال اینها) را از خط کوفی تردید میکند. برای اثبات این نظر فقط تکیه کردن به گفته های تذکره نویسان کفایت نمیکند؛ بلکه باید دلایل واسناد قاطع وجود داشته باشد.

چنان که گفته شد تمام کشورهای تابع خلافت خط عربی را پذیرفتند. مردم این کشورها برای بیان

زبان مادری خود به الفبا حرفهای تازه افزودند. مانند دری زبانان که برای نوشتن و ثبت آوازهای پ، چ، ژ و گ به حرفهای عربی علامت و نقطه هایی علاوه نموده حرفهای نوساختند. در نتیجه دو بخش خط عربی به میان آمد: بخش غربی — خطهای مردم دری زبان، ترکی، عربی که از اصل خیلی کم تفاوت دارد. بخش شرقی - خط پښتو، پاکستان، وسینزیان (منطقه یی درچین) که با شکل و علامتهای علاوه گی خود از اصل تااندازه یی فرق میکنند.

خط عربی اگرچه موافق زبانهای سامی است و ثبت و آموختن آن برای زبانهای دیگر ناموافق و دشوار است؛ اما خوبیها و برتریهایی هم دارد که در خطهای دیگر دیده نمیشود. نخست از همه، خط عربی برای ثبت زبانهای کانسونانتی فونیمکس به آسانی مطابقت میکند. دو دیگر، خط عربی از نگاه شیوهٔ نگارش نهایت کامل است. سه دیگر، خط عربی نزدیک به هم نوشته میشود. همچنان واولهای کوتاه درزبان عربی بیان نمیشود، ازاین روجای بسیار کم رامیگیرد.

مثلاً اگر یک صفحه متن به الفبای لاتین نوشته شده باشد باالفبای عربی در نیم صفحه جای میگیرد و هم سریعتر ثبت میشود. همچنین حرفهای خط عربی در آغاز، میانه و پایان کلمه شکل خود را دگرگون میسازند که این مسأله نیز جریان ثبت نوت ویا متن را سهولت وسرعت میبخشد.

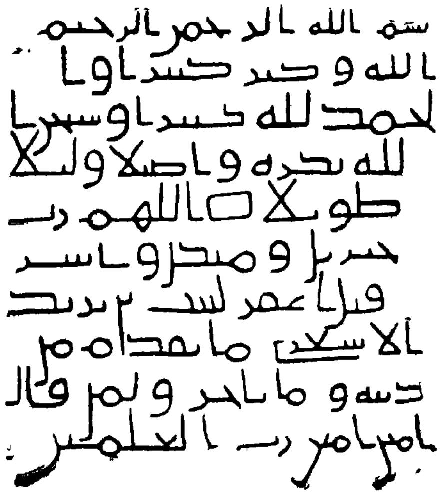
خط عربی یکی ازمعمولترین ومروجترین خطهای جهان به شمار میرود که در بیش از بیست کشور مورد استعمال داشته قریب ده فیصد مردم روی زمین به وسیلهٔ آن میخوانند ومینو یسند (عراق، مراکش، مصر، عربستان سعودی، ایران، افغانستان، لبنان وغیره.)

خط عربی انواع زیاد دارد که برخیها آن را تابه ۵۶-۶۰ نوع بخش ودسته بندی میکنند؛ امابایدگفت که تفاوت انواع خط تنها ازروی خورد وکلان وباباریک وضخیم نوشته شدن شان است ودر وقت تعیین انواع خط اندازهٔ خط رابه اعتبار میگرفته اند. برخی انواع خط عربی مانند سنبل، زلف، شجر فقط برای آرایش وزیب وزینت استفاده میشد که آن را خوانده نمیتوانستند؛ اما بعضی انواع خط عربی مانند: کوفی، نسخ، تعلیق، نستعلیق، شکست و تعداد دیگر واقعاً ازیکدیگر تفاوت دارند وسبک نگارش شان فرق میکند. اگرچه در اساس آنها همان ۲۸ حرف عربی قرار گرفته است؛ ولی اسلوب نگارش آنها به اندازه یی فرق میکند که حتی چشم نا آشنا بسیاری ازتفاوتهای آنان رابه ساده گی درك میکند.

خط کوفی :

نخستین وقدیمترین نوع خط عربی خط کوفی است که همه انواع دیگر خط عـربی ازآن منشأگرفته اند. قدیمترین یادگار خط کوفی که اکنون مشخص است به سال ۳۲۸م. تعلق دارد و آن سنگ نبشته بیست که از قصر انماره(سوریه) به دست آمده است. طوری کـه گفته شد بعداز اسلام خط عربی خیلی انتشار یافت وخط بسیاری مرده‌ان راازمیان برده‌خود جانشین آن شد.

درآغاز خلافت عرب خط کوفی دوگونه نوشته میشد: یکی مبسوط ودیگری مدور میان تهی. یکم مخصوص کتابهای دینی بود ودوم برای نوشتن نامه ومکتوب به کار میرفت. خط کوفی در ابتدا نقطه وحرکت نداشت واین نقیصه خواندن متن رانهایت دشوار میکرد. به‌ویژه پس از آنکه عربها بسیاری ازمردمان را به تابعیت خود درآوردند، این دشواری بیشتر احساس شد؛ زیرا مردم غیرعرب متنهای عربی رابدون اشتباه وغلطی خوانده نمیتوانستند. برای رفع این مشکـــل حرکتها(فتحه، کسره، ضمه، تنوین) اختراع شد. حرکتها رانخست به شکل‌نقطه بارنگ فرمز میگذاشتند. چنانکه، فتحه بانقطه بربالای حرف، کسرهٔ بانقطه برپایین حرف، تنوین با دو نقطهٔ دایره شکل بیان میشد.



۳ـ نمونهٔ خط کوفی

بنابه تصدیق بیشترینه پژوهشگران این کار در زمان خلیفهٔ چهارم علی بن ابی طالب به وسیلهٔ ابوالاسود دوئلی (وفات ۶۸۹م.) صورت گرفته است .

پسانتر شاگردان ابوالاسود بانامهای نصر ویحیی برای فرق کردن حرفهای همگون، حرفهای بینقطه را نقطه گذاری کردند. مثلاً برای این که دال وذال فرق شود «د» را بینقطه و «ذ» را رانقطه دار نوشتند. همین گونه ر-ز، ص-ض، ط-ظ، ع-غ رانقطه گذاری کردند .

چون حرفهای «س» و «ش» دندانه داراند، بربالای «ش» سه‌نقطه گذاشتند؛ زیرا اگر دونقطه مینهادند، دودندانهٔ دیگر شین به حرفهای و، ز، ژ، ت، ب، مانندمیشدوسبب بروز اشتباه‌میگردید. حرفهای ج، ح، خ ، که یک شکل داشتند، چنین نقطه گذاری شدند؛ ج، ح، خ . حرفهای ف وق رامثل ح وخ نقطه گذاشتند. یعنی برای ف نقطه یی در زیر حرف وبرای ق نقطه یی در بالای ف نهادند. این گونه نقطه گذاری ف وق اکنون هم در غرب معمول است؛ امامردمان شرق بربالای ف یک نقطه وبربالای ق دونقطه میگذارند : ف، ق.

حرفهای ب، ت، س، ن، که در آغاز و میانهٔ کلمه‌یک‌شکل داشتند، چنین نقطه گذاری شده‌اند : ب-بـ، ت-تـ، ن-نـ، ث-ثـ، ی-یـ .

برخی ازمؤلفان نگاشته اندکه خط کوفی پیش از اسلام هم نقطه داشت ونخستین کسی که آن رانقطه گذاری کرده‌است آمر بن جرره میباشد؛ اما متنهای نقطه داری که تاریخ آن سالهای پیش ازاسلام رانشان دهد، تااکنون کشف نشده، لذا این عقاید بی اساس است.

اما اختراع ابوالاسود و شاگردان اودشواری دیگری راپیش آورد. نخست تفاوت میان نقطه وحرکتها وجود نداشت، چون گردوهمشکل بودند. دودیگر این که هرگاه حرکتها بارنگ دیگر گذاشته میشدند کار خطاطان وکاتبان رادشوار میکرد. بنابراین، در سدهٔ ۸ میلادی خلیل ابن احمد فراهیدی (۷۱۹-۷۸۷م.) همان کسی که عروض عربی رابه ترتیب آورده است، قاعده‌های نو اختراع کرد که مورد پذیرش همه قرارگرفت ,تا اکنون معمول ومروج است.

وی برای فتحه (زبر) وکسره (زیر) الف خورد را به کاربرد که‌پسانتر به گونهٔ مایل نوشته‌شد؛ ضمه را با واو خورد افاده کرد. بدین ترتیب علامتهای ساکن، تشدید، مد، همزه ازنوآوریهای خلیل ابن احمد به شمار میرود . برای آنکه کار کاتبان وخطاطان آسان شود ، بهتر دانسته شد

تا علایم با همان رنگ متن گذاشته شوند. به این طریق خط کوفی شکل کامل یافت و قریب ۳۰۰ سال در سراسر قلمرو خلافت عرب توسعه ورواج یافت ، اماپس از به وجود آمدن گونه های دیگر خط عربی ، خط کوفی کم کم از استفاده بر آمد . در سدهٔ کنونی شیوهٔ تزیینی (آرایشی) آن در ایران وبرخی ازکشور های عرب کم وبیش درآرایش بناهابه کار میرود. خط کوفی انواع گوناگون دارد که ممکن است به دوبخش دسته بندی شود : خط کوفی غربی ، وخط کوفی بخش شرقی.

خط کوفی غربی عبارت است از خطهای اندلوزی (در اسپانیا) ، تونیسی ، جزایری وسودانی ، وخط کوفی شرقی شامل خطهای مکی ، مدنی ، بصری ، شامی ومصری میباشد . پژوهنده گان خط کوفی معمول در ایران وآسیای میانه را شیوهٔ ایرانی نام نهاده اند. « فضایلی » ، که از دیگر نماد های خط کوفی فرق کلی دارد ، به عقیدهٔ برخی دانشمندان ازخط پیرآموز فارسی سرچشمه گرفته است (میرزا حبیب اصفهانی ، همایون فرخ) .

خط کوفی از روی شیوهٔ کار بردش به سه نمود جدا میشود : الف) خط کوفی ساده که جهت نوشتن کتابهای دین ومانند آن به کار میرفت. خط کوفی ساده قانون وقاعده های معین داشت که لازم بود هرکاتب وخطاط آن را امراعات کند.

ب) خط کوفی تزیینی (آرایشی) که قانون واصول ویژه یی ندارد ودرآن ایجادگری نهایت زیاد است. این خط به انواع گوناگون مانند مشجر ، مورق ، مظهر ومعقد تقسیم میشود که خواندن آنها بسیار دشوار وحتی امکان ناپذیر است.

طوری که ازنام هر کدام معلوم میشود دربین حرفها وسطرها هرگونه نقشها کشیده میشود. قسمت پایان حرفها را مانند حرفهای «و» و «ن» مدور میکنند ، شکل شاخ وبرگ درخت وگلها را ترسیم نموده چنان نقش ونگار پردازی میکنند که خط مذکور به رسم همانند میشود . کوفی تزیینی راجهت زینت آغاز کتابها ، ظرفهای گوناگون ، مساجد ومدرسه هابه کار برده اند .



٤ـ نمونهٔ خط کوفی تزیینی مشجر

نوع دیگر کوفی تزیینی وجود داردکه آن رامعقیلی یابنایی گفته اند. تفاوت خط معقیلی با دیگر انواع خط کوفی در این است که حرفهای آن به گونهٔ کنجدار ومربع شکل کشیده میشود وآن رااساساً برای آرایش بناهای مسجدها ومدرسه هابه کار میبرند. این نوع خط کوفی در بنا های تاریخی سمرقند، بخارا، غزنی، هرات ودیگرشهرهای آسیای میانه نیز فراوان به کار رفته است. معقیلی نماد های ساده ومشکل دارد. نوع مشکل آن بیشتر شبیه نقش ونگار است و هرکس آن را خوانده نمیتواند. از خطاطان مشهور خط کوفی خالد بن ابی حیاج قطبه (در زمان بنی امیه)، ضحاك بن اجلان، اسحاق بن حماد، ابراهیم ویوسف سکزی وابن مقله بیضوی رامیتوان نام برد. درسدهٔ کنونی نیز خوش نویسان توانایی مانند حبیب الله فضایلی، سیدحسین خابن آبادی، محمد مصدق زاده(ایران)، عزیزالدین وکیلی، محمدولی عطار هروی(افغانستان) احمد یوسف مصری، محمد طاهر المکی، هاشم‌محمدبغدادی، ناجی زین الدین(کشورهای عرب) درنوشتن خط کوفی‌مهارت بزرگی نشان دادند.

خطهای محقق وریحان

این دونوع خط به یکدیگر خیلی شبیه وهمانند بوده، محقق ازخط کوفی وریحان از محقق به‌وجودآمده است. برخی از دانشمندان عقیده دارندکه‌خط‌محقق راابن مقله اختراع نموده‌است؛ ولی درعلم ثابت شده است که محقق پیش از ابن مقله نیز وجود داشته و ابن مقله آن را خیلی کامل نموده است. این خط درآغاز خلافت عباسیان به وجودآمده رونق یافته است

خط محقق نسبت به خط کوفی آسان خوان وزیبا به نظر میرسد. در آن همه حرفها پوره و استوار بوده از پیچیده‌گی به دور است، از این سبب آن را محقق نام نهاده‌اند؛ زیرا هیچ حرفی در این خط از اعتبار ساقط نشده است. خط ریحان زیباتر از خط محقق است وقامش هم بسلا ن مناسبت ریحان گذاشته شده که مثل ریحان زیبا وخوشرنگ است. در خطهای محقق وریحا ن حرفهای ا، ل، ك به بلندی وحرفهای و، د، ذ، ر، ز، م، ن، ی در از تر نو شته میشدند ودرآنها شکل نیم دایره وجودند ارد. وقتی که خطهای محقق وریحان به وجود آملوند. بیشترینه کتابها را با آن خطها نوشتند؛ زیرا نظر به خط کوفی خیلی ساده وزیبا بودند.

اگر چه ایجادگر محقق معلوم وروشن نیست؛ ولی گفته میشود که «ریحان» زادهٔ نوآوریهای خطاط بزرگ ابن‌بواب است. محقق وریحان را یاقوت معتصمی وشاگر دانش خیلی تکمیل کرده‌اند؛ اما پس از ایجاد وپیدایی خط ثلث، محقق وریحا ن کم کم جای خود را تعویض نمودند و سببش آن بود که ثلث به محقق وریحان نزدیکی ومشابهت دارد. بسیاری از متنهابا خط آمیختهٔ ثلث و محقق وریحان نگاشته شده‌اند. علت دیگر متروک شدن محقق وریحان در آن است که نگارش آنان وقت وکاغذ زیاد را ایجاب میکرد. مشهورترین خطاطان محقق احول محرر (رئیس) دار الانشای مأمون عباسی، ابن‌مقلهٔ بیضوی وبرادرش عبدالله، ابن‌بواب، یاقوت، احمد سهره ـ وردی، حمدالله بخاری (وفات ۱۵۲۰م.) وپسرش مصطفی ده ده (وفات ۱۵٤۰م.) استادعبدالله حصاری (وفات ۱۵۵٦م.) وتعدادی دیگر بودند.



٥ ـ نمونهٔ خط ریحان

خط ثلث :

چنانکه گفته شد، در روزگاران فرمانروایی‌عباسیان خط عربی باد گرگونیها و تحولاتی زیادی روبه‌روشده‌است. در دورهٔ یادشده بیش از ۳۵ نوع خط عربی رواج داشت که‌از هریک برای اجرای امور معین استفاده میشد. چنان که برخی برای نوشتن کتابهای دینی، بعضی خطها جهت نگارش کارهای اداری، بعضی برای ثبت آثار بدیعی، بعضی به خاطر نوشتن فرمانهای خلیفه و مانند اینها به‌کار میرفت. حتی از یکتعداد خطها تنها یک گروه معدود استفاده میکردند. مثلاً خلیفه با قلم ریاست مکاتبه میکرد، وزیران و کارمندان دیگر، بدون سلطان، با خط ثلث نامه مینوشتند؛ اما با سلطان به قلم منصور مکاتبه میکردند. اصلاحاتی که با توجه مأمون در خط به وجود آمد سبب دگرگونیها وتحولاتی درخط نویسی شد؛ ولی اکنون از بیشترینه انواع خطهای یادشده نمونه یی در دست نیست.

خط ثلث راچنین تشریح نموده اند: ثلث — سه یک، یعنی تناسب دور وسطح آن باید به یک برسه برابر باشد.

ویژه‌گیهایی که باآن‌خط ثلث‌از محقق‌وریحان متمایز میشود، درآن است که ثلث بیشتر به‌دایره ودور متمایل است. درحرفهای تنهای ا، ی، ط، ق ول نقطه برسرحرف میگذارند. حرفهای ب، ت، ث ومانند اینها، که درآغاز کلمه می‌آیند، باید دندانهٔ بلند داشته باشند.



۶ـ نمونهٔ خط ثلث

ثلث دوگونه است : ثقیل وخفیف. تفاوت این نوع درآن است که حرفهای دراز ثقیل برابر هفت نقطهٔ قلم وازخفیف برابر پنج نقطه میباشد.

چون خط ثلث درروزگاران خلافت عباسیان اختراع شده بود. قریب همهٔ خطاطان آن زمان در نوشتن خط مذکور توانایی ومهارت یافتند وبه شکل عمومی بیشتر ینه خط نویسان پارینه بسه درجهٔ استادی رسیده بودند. درانکشاف وپیشرفت خط ثلث ابن مقله، ابن بواب ، یوسف وابراهیم سکزی ویاقوت معتصمی خدمات شایسته وارزشمندی انجام داده اند .

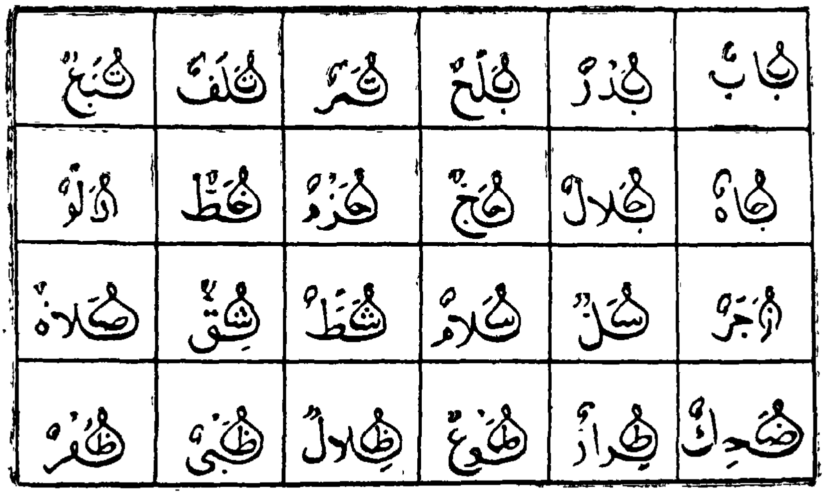
خط ثلث دشواریهایی نیز دارد . چنانکه برخی شکلها به یکدیگر چنان همانندی دارند که تمیز وتشخیص آنان بسیار مشکل است واین میتواند سبب بروز اشتباهها گردد. خطهای توقیع ، رقاع، غبار ومسلسل ازانواع خاص خط ثلث بوده ازمیان آنها خط مسلسل نهایت دشوارفهم بوده خواندن آن خالی ازاشکال نیست ، زیرا در خط یاد شده تمام کلمه های یک ستون مانند سلسلهٔ بههم پیوسته نوشته میشوند .

خط نسخ

اگرچه تاآکنون ایجادگر وبنیادگذار این خط به گونهٔ علمی تثبیت نشده است ؛ ولی بیشترینه مؤلفان گذشته ابن مقله (۸۸۸-۹۴۰م.) رابه وجودآورندهٔ خط مذکور میدانند. آنان یادآور شده‌اند که ابن مقله خط نسخ را از خط ثلث بیرون آورده است . برخی پژوهنده گان براین باورندکه نسخ پیش ازابن مقله نیزوجودداشت وآن نه ازثلث، بلکه ازمحقق سرچشمه گرفته است . بهرحال تا زمان ابن مقله نام نسخ اصلاً[۲] وجود ندارد ومحض ابن مقله این خط را به ترتیب وقاعده وقانون معین درآورده است که درپیشبرد این امر برادرش عبدالله او را یاری رسا نده‌است . چون ابن- مقله دربغداد سمت وزیر خلیفه های عباسی رابه دوش داشت ، بنابراین؛ خط ایجادکردهٔ اوزود ا تلشا ر ورواج یافت وجای خطهای دیگررا گرفت . سبب دیگر گسترش خط نسخ آن بود که این خط به ساده‌گی خوانده میشد. درنسخ همهٔ حرفها پوره و بایک نوع تناسب معین نوشته میشوند. همچنان باید حرفهای مانند ج ،ح ،خ درهمه جا یک نوع نوشته شوند. همین پوره و کامل بودن حرفها ساده گی رادر خط نسخ تأمین نموده است . به شکل عمومی خط نسخ بنابر آسان خوانی وساده‌گی‌خوانش خود ازمیان تمام انواع خط عربی جای اول رااحراز میکند ؛

چون این خط زود گسترده و منتشر شد و به سرعت جای خطهای دیگر را گرفت به آن نسخ، یعنی باطل کنندهٔ خطهای دیگر نام نهاده اند. درچاپ نیز ازخط نسخ استفادهٔ وسیع صورت میگرفت، چون که حرفهای چاپی در اساس نسخ تیار وآماده شده‌اند.

شیوهٔ ابن‌مقله تقریباً صد سال ادامه داشت. در تکامل نسخ ابن‌بواب و یاقوت معتصمی خدمت زیاد کرده‌اند. بنا بر تلاشهای آنان شیوهٔ کار شان مشخص شد. در ایران و آسیای میانه بیشتر شیوهٔ یاقوت معتصمی رواج داشته است. پس از یاقوت معتصمی نسخ با دگرگونیهایی روبه رونشده است. تنها در سالهای بیست سدهٔ کنونی ملک مصر فواد یکم خواست که در خط عربی نیز از حرفهای کلان و علامتهای کتابتی (نقطه، کامه، سؤال، خطاب وغیره) کار گرفته شود؛ اما ایجاد حرفهای کلان که در نامهای خاص و آغاز جمله ها استفاده میشود، سبب دگرگونی شکل موجودهٔ حرفهای نسخ نگردیده برای این منظور یک گروه از دانشمندان خط را گرد هم جمع نمودند.



۷ـ حروف تاج

آنها جهت تعیین شیوهٔ کار فعالیت و تلاش نمودند. به سال ۱۹۲۹ کمیسیون، شیوهٔ کار خطاط محمدافندی را پسندید و وزارت معارف مصر آن را در مکتبها رواج داد. حرفهای کلان، که به وسیلهٔ استادافندی اختراع شد به نام حروف تاج مشهور گردید، زیرا این فکر را پادشاه پیشنهاد کرده بود. همچنان شکل حرفها به تاج همانندی دارند؛ ولی محققان ساحهٔ دانش خط و خطاطی این کار را قابل رواج و پیروی ندانسته اند.

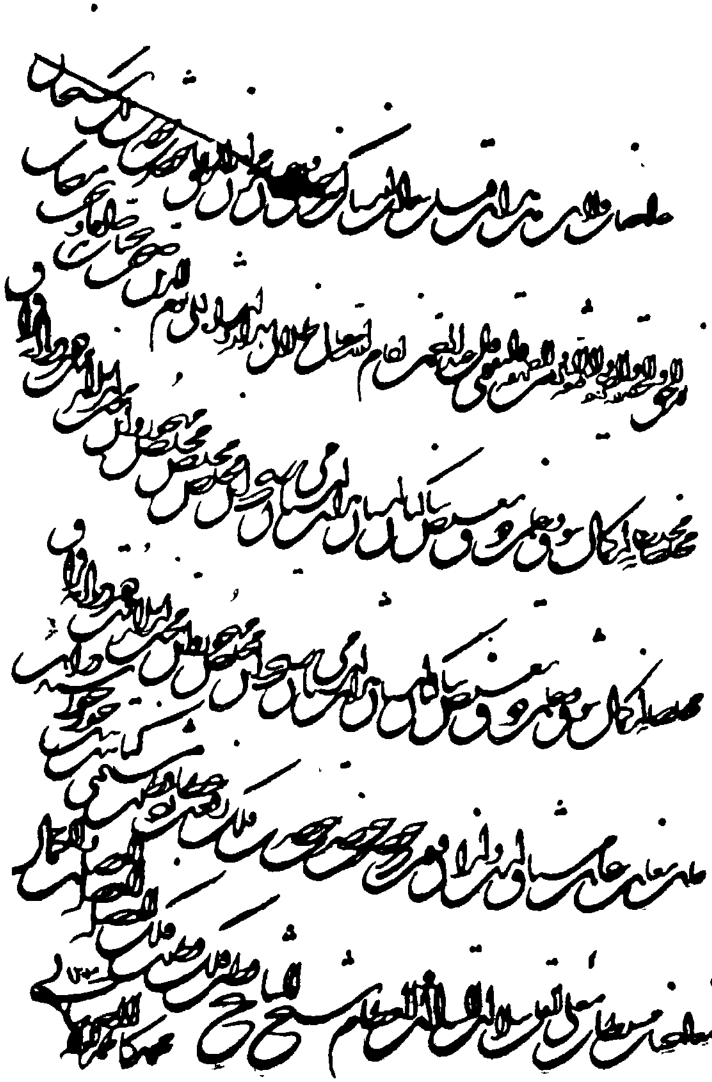
تاریخ پیدایی نسخ بیش از هزار سال را در بر میگیرد، بنا بر این، خطا طان وخوش نویسان زیادی در این ساحه به وجود آمده‌اند که تنها یاد آوری نام آنها دهها صفحه را در بر میگیرد. به ویژه در این راه، افزون بر سه استاد بزرگ این خط مانند ابن مقله، ابن بواب ویاقوت معتصمی از تعدادی استادان دیگر نظیر قا بوس و شمگیر، ابو یوسف گلپا یگانی، احمد ترکستانی، عبدالمؤمن اصفهانی، حمدالله بخاری و پسرش مصطفی، میرزا احمد تبریزی و شماری دیگر میتوان نام برد که هر کدام سبک ویژهٔ خود را داشته اند.

خط تعلیق

ایجاد این خط به ایرانیان منسوب است. قریب همه منابع و تمام دانشمندان کنونی بر این عقیده اند که اساس تعلیق الفبای عربی بوده، خطهای پهلوی و اوستایی بر آن تأثیر داشته اند. پیدایی خط تعلیق به سدهٔ ۱۰ م. (٤هـ.) متعلق است. برخیها خواجه ابولعلی و برخی دیگر حسن فارسی را به وجود آورندهٔ خط یاد شده دانسته اند. خط تعلیق تا سدهٔ ۱٤ م. خیلی رواج داشت. در نوشتن کتابها و نامه ها از آن کار گرفته میشد. خط مذکور در کشور های عرب معمول نشده است و حتی برخی منابع عربی از آن بیخبراند.

درسده های ۱۳ و ۱٤ میلادی (۷-۸هـ.) خواجه تاج الدین اصفحانی وخواجه عبدالحی منشی خط شکستهٔ تعلیق را ایجاد نموده‌اند و آن از بس که برای زود نویسی موافق بود (در زیبایی هم از خطهای دیگر بر تر بود) زود مشهور شد. دیگر کار های اداری بیشتر با خط شکستهٔ تعلیق ثبت و نوشته میشد. ار سدهٔ ۱۵ م. (۹هـ.) باآغاز پیدا یی خط نهایت زیبای نستعلیق نوشتن این خط کم کم متروك شد.

چون در تعلیق و شکستهٔ تعلیق حرفها به هم پیوسته و پیچیده نوشته میشدند در خواندن دشواریهای زیادی ایجاد میشد. تعلیق برای آن گفته اند که این خط میان توقیع ورقاع معلق است. احمد بن علی شیرازی، عبدالرحمن مذهب، خواجه عبدالحی منشی، درویش بلخی، خواجهٔ هرائی، محمد کاظم اصفهانی و شماری دیگر در نوشتن خط تعلیق استاد کامل بودند.



۸- نمونهٔ خط تعلیق

خط دیوانی :

نوعی از خط عربی است که اختراع آن را به منشیان قلمرو ترکهای عثمانی وابسته میدانند . چون خط دیوانی از خط تعلیق گرفته شده است بانام تعلیق دیوانی نیز معمول است. خوانش خط دیوانی دشوار است. بیهوده نیست که پژوهشگران در بارهٔ آن نوشته اند که خط دیوانی را به جز

کاتب و گاهی دانشمند زیرك کسی دیگر خوانده نمیتواند، اصول و شیوه ها و قواعد خط دیوانی برای نخستین بار به وسیلهٔ خطاط مشهور خط یاد شده ابراهیم منیف (نیمهٔ دوم سدهٔ ۱۵ م-۹هـ.) به ترتیب آورده شد. پسانترها در سدهٔ ۱۹م.-۱۳هـ. ممتاز بیگ خوش نویس در بین سالهای ۱۸۳۹-۱۸۶۱م. و برادران عزت و حافظ تحسین در تکمیل و زیبا نویسی خط دیوانی خدمات شایان انجام داده اند.

خط دیوانی دو گونه است: یکی نوع خفی و دیگری آن نوع جلی نام دارد. خطهای دیوانی خفی و جلی چون در نوشتن فرمانها و کارگزاریهای دیوان خانهٔ سلطان استفاده میشد خط همایونی و مقدس نیز گفته شده اند. دیوانی خفی بدون حرکت (فتحه، کسره، ضمه) و زینت نوشته میشود. نقطه ها اگر یک یا دو تا باشند، به گونهٔ چهار کنجهٔ (چهارگوشه) دراز واگر سه‌تا باشند مانند Y رومی ثبت مییابد. در خط دیوانی جلی همهٔ حرکتها و نقطه ها جدا جدا و به شکل متناسب و زیبا گذاشته میشوندو میان حرفها و ستونها و سطرها با نقطه های خورد آرایش مییابد. خط دیوانی از آغاز پیدایی خود (سدهٔ ۱۵م.-۹هـ.) تاسالهای بیستم سدهٔ بیست در ترکیه خیلی رواج داشت و بهترین خوش نویسان این خط ترکها بودند؛ اما وقتی که خط لاتین در ترکیه رواج یافت خط مذکور در آنجا متروك شد. اکنون در مصر و دیگر کشورهای عرب برخی کار های دولتی به ویژه امور ملکی با خط دیوانی نگاشته میشود. خط یاد شده در ایران و آسیای میانه انتشار و رواج نیافته است. بزرگترین استاد خط دیوانی در سدهٔ ۲۰م.-۱۴هـ. خوش نویس عرب مصطفی بیگ غزلان (وفات ۱۹۳۸م.) بود که سمت خطاطی ملک مصر فواد یکم را به دوش داشت مصطفی بیگ خط دیوانی راخیلی کامل‌ساخته‌در حدنهایت‌زیبایی‌رسانده‌است. بنا براین، دیوانی در کشور مصر به نام «غزلانی» شهرت یافت واکنون فقط با همین نام شناخته میشود.

خط نستعلیق

مردمان فارسی این خط راایجاد نمو ده‌اند. خط نستعلیق در پایان سدهٔ ۱۴م.(۸هـ.) وآغاز سدهٔ ۱۵م.(۹هـ)به‌وجود آمده‌است. قریب همهٔ تذکره نگاران میرعلی خوش‌نویس را بنیادگذار خط نستعلیق دانسته‌اند که بیشترینه دانشمندان معاصر نیز براین‌نظر باور دارند، چنان که خطاط بزرگ سدهٔ ۱۵م. (۹هـ.) سلطان علی مشهدی نوشته است:

نسخ تعلیق گر خفی وجلی است

واضع الاصل خواجه میرعلی است

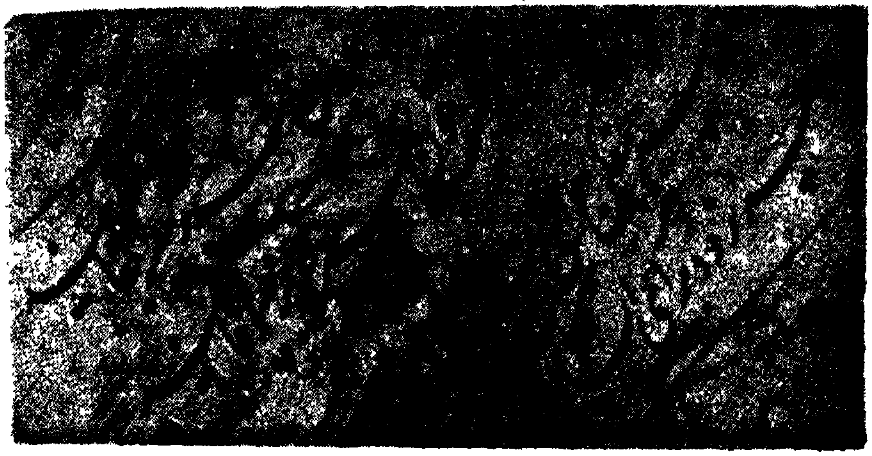
تا که بودست عالم و آدم

هرگز این خط نبوده در عالم

وضع نمود اوز ذهن دقیق

از خط نسخ و از خط تعلیق

اما اکنون روشن شده است که نستعلیق پیش از میرعلی تبریزی نیز وجود داشته است و نمونه های آن باقی مانده اند. شکل نخستین نستعلیق از شکل کنونیش خیلی تفاوت دارد. خدمت بزرگ میرعلی در آن است که نستعلیق را به صورت زیبای امروزه اش در آورده برای آن اصول وقواعدی وضع و ترتیب داد. با در نظر داشت تلاشها و کوششهای میرعلی جهت پیشرفت و بهتر شدن خط نستعلیق او را ایجادگر خط مذکوردانسته اند. با استنباط و نتیجه گیری از بیت سوم شعر سلطانعلی مشهدی چنین در مییابیم که خط نستعلیق (نسخ تعلیق نسختعلیق) از خطها ی نسخ و تعلیق منشأ گرفته است. از این عقیده تاأکنون گروهی از دانشمندان جانبداری کرده‌اند. برخی از پژوهنده‌گان خط شناسی نستعلیق را همچون ادامه دهندهٔ خط تعلیق توجیه کرده‌اند که هر دونظر قابل تأیید بوده درست به نظر میرسند. درواقع نستعلیق ازآن دوخط به وجود آمده مانع گسترش واستفادهٔ خط تعلیق شده است. چون تلفظ نستعلیق دشوار است. حرف وخ« اختصار شده کلمه به نستعلیق تبدیل یافته است. این شیوهٔ تلفظ در نوشتار نیز مراعات شده است. نستعلیق ازجملهٔ زیباترین خطهای عربی است. خط مذکور در ایران، آسیای میانه، افغانستان، هندوستان وپاکستان انتشار یافته است.



۹- نمونهٔ خط نستعلیق

نستعلیق دوشیوه داشت : یکم در آغاز درخراسان معمول شدوآن شیوهٔ جعفر تبریزی است. سبک دوم به عبدالرحمان خوارزمی تعلق دارد که او در دربار سلطان یعقوب آقاینلر (۱۴۸۰-۱۵۴۰م.) خدمت مینمود. خط سبک عبد الرحمان خوارزمی در قسمتها ی جنوب غربی ایران تا اندازه‌یی انتشار یافت؛ امادیری نگذشت که شیوهٔ خراسانی جای آن را گرفت .

بزرگترین خوش نویسان خط نستعلیق که هرکدام سبک ویژهٔ خودرا داشته‌اندودر تکامل آن سهم اساسی گرفته اند عبارت انداز : میرعلی تبریزی (وفات ۱۴۴۷م.) ، جعفر تبریزی (وفات ۱۴۵۶م.) ، اظهر تبریزی (وفات ۱۴۷۶م.) ، عبدا لرحمان خوارزمی متخلص به ا نیس ، سلطانعلی‌خان (وفات ۱۵۰۹م.) ، سلطانعلی مشهدی (۱۴۳۸-۱۵۲۱م.) سلطان محمدخندان (وفات ۱۵۰۲م.) ، سلطان محمد نور (وفات ۱۵۳۴م.) ، میرعلی هروی (وفات ۱۵۴۵ م.) باباشاهی اصفهانی (وفات ۱۵۸۸م.) میردادحسینی ، درویش عبدی بخاری (وفات ۱۶۴۸م.) وشماری دیگر.

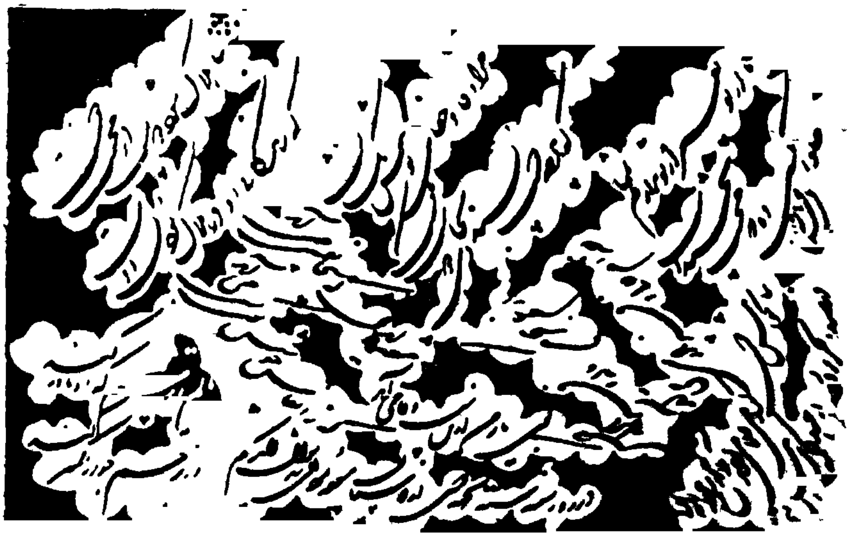
شکستهٔ نستعلیق

پیدایی آن را به آغاز سدهٔ ۱۷م. واختراع آن را به شاعرآن عصر شفیعامنسوب دانسته اند؛ اما منابع وآثار گواهی میدهندکه شفیعا (وفات ۱۶۷۱م.) خط شکسته را از مرتضی قلی خان شاملو آموخته است. به هرحال محمد شفیع هروی (شفیعا) از نخستین کسانی است که خط شکستهٔ نستعلیق را به شکل زیبا درآورده است.

تاسدهٔ ۱۷ م . فرمانها ونامه ها اساساً باخـط شکستهٔ تعلیق نـگاشته میشـد. از بس که شکستـهٔ نستعلیق در زود نویسی ودرزیبائی نسبت به شکستهٔ تعلیق امتیازات وبرتریهاداشت، به‌تدریج کاملا[۲] جای شکستهٔ تعلیق را گرفت. شکستهٔ نستعلیق در نوشتن اثر ها نیز به کار میرفت.

خط مذکور در آغاز خیلی ساده بوده آسان خوان بود؛ زیرا تفاوت آن با نستعلیق در چند حرف شکسته اش (ن، ی، د، و مانند اینها) بود؛ ولی بعد تر به آن برخی ازعناصر شکستهٔ تعلیق وارد شدکه دشواری را در شکستهٔ نستعلیق به وجود آورد. برخی از کاتبان و منشیان نقطهٔ حرفها را نمیگذاشتند. این روش به اندازه یی معمول شدکه انسان حتی در برخی از متنها با یک نقطه هم مواجه نمیشد. خواندن چنان متنها زحمت زیاد میخواست در آثار گذشتهٔ ادبیات تا جیک نوشتن دیوان میرزا عبدالقادر بیدل را ،که با سبک دشوارپسند ویژه یی ایجاد شده بود، دشوارتر میساخت؛ زیرا خواندن متن وقت کمتر از فهمیدن ودرک متن را ایجاب نمیکند.

در انکشاف و پیشرفت و تکامل خط شکستهٔ نستعلیق‌خوش نویس مشهور سدهٔ ۱۸م . ایران درویش عبدالمجید تالقانی (وفات ۱۷۷۲م.) خدمت زیاد نموده است . خط شناسان چنین عقیده دارندکه تا اکنون خط شکسته راکسی مانند تالقانی نوشته نتوانسته است، همان شیوهٔ درویش عبدالمجید تالقانی تا امروز رواج دارد .



۱۰ـ نمونهٔ خط شکست نستعلیق

برگرفته از ماهنامۀ آموزش و پرورش
ش۶، د۴۵، س ۱۳۵۴
گزینش هـ. م.

دربارهٔ ادبیات

۱ـ ادبیات و تحقیقات ادبی

تحقیق ادبی هرچند دانش به معنای اخص آن نیست، شاخه یی از معارف انسانی است. عده‌یی عقیده دارند که فهم ادبیات مستلزم شاعر و نویسنده بودن است؛ اما درست این است که هر چند منتقد میتواند از تجربهٔ هنری خود فایده برگیرد وظیفه‌اش چیز دیگری جز آفرینش ادبی است. وی باید تجربهٔ ادبی خود را به زبان منظم ومعقول درآورد وآن را باربط منطقی وانسجام بیان کند. البته موضوع تحقیق او غیر تعقلی، یعنی تخیلی است؛ لیکن او به منزلهٔ کسی است که در موسیقی ونقاشی وتاریخ آنها تحقیق میکند.

منتقدی که به اصطلاح، آفریننده هم هست، عموماً به این اکتفا میکند که درازای اثری هنری اثر دیگری کم ارزشتر ازآن بازسازی کند. یااثری را به صورت اثرکم ارزشتری تفسیر کند.

عدهٔ یی نیز گفته اند آثار ادبی را مطلقاً نمیتوان مورد بررسی وتحقیق قرار داد. این آثار را میتوان خواند وبرآنها میتوان ارج نهاد. ازآنها میتوان لذت برد. از اینها که بگذریم، کاری جز انباشتن اطلاعاتی در «حول وحوش» ادبیات نمیتوان انجام داد، از دورو برادبیات فراتر رفت وبه درون ومتن آن نمیتوان راه یافت. ارزش نهادن و لذت بردن وبرسر شوق آمدن فقط تجربه یی است فردی و اعتباری.

پرسشهایی که در این زمینه مطرح است عبارت اند از :

۱ـ آیا میتوان به صورت منطقی وتعقلی از هنر وبه‌ویژه ازادبیات سخن گفت ؟

۲ـ اگر چنین چیزی ممکن است ، چگونه باید آن را انجام داد ؟

یکی ازجوابهایی که به این پرسشها ممکن است داده شود این است که چنین چیزی میسر است ، به شرط آنکه روشهای علوم طبیعی را درمورد ادبیات به کار بندیم. مثلاً بکوشیم تاعامل عینی و غیر مشخصی بر تحقیق ادبی حکمفرماباشد نه عامل ذوقی وذهنی ، یادرپی آن باشیم که علت پیدایی آثار ادبی را پیداکنیم وبرای این کار بهشرایط اقتصادی واجتماعی وسیاسی ، که این آثار در آنها به وجود آمده‌اند ، توجه کنیم ، یابه مطالعهٔ آماری بپردازیم ، یا برای نشان دادن سیر تکاملی و تطور ادبیات ازمفاهیم زیستشناسی کمک بگیریم.

امروزه تقریباً اتفاق حاصل شده‌است که این طرز به کار بستن روشهای علوم امیدهایی را که در ابتدابه آنها بسته شده بود برنیاورده است .

البته روشهای استقرایی وقیاسی ، تحلیل ، ترکیب ومقایسه در همه انواع معارف منتظم ومنطقی به کار میروند ؛ لیکن تحقیق ادبی دارای روشهای معتبر خاص خویش است. این روشها هرچند همواره همان روشهای علوم طبیعی نیستند ، به هرحال روشهای تعقلی هستند ، همان روشهایی هستند که درعلوم انسانی به کار بسته میشوند .

روشهای علوم انسانی ، هرچند درمقایسه باپیروزیهای علوم طبیعی جدید درزمینه های نظری وعملی کمتر موفق بوده‌اند ، اعتبار خود را همچنان حفظ کرده‌اند. این روشها راگاهی باتغییرات ودستکاریهایی میتوان احیاکرد یابه صورت تازه تری درآورد .

نباید فراموش کرد که میان روشهای علوم طبیعی وروشهای علوم انسانی فرق هست. این فرق راچگونه‌میتوان تعریف کرد؟ گفته‌اند که‌علوم طبیعی در پی‌آن است که‌پدیده‌هارا توضیح دهد وتوصیف کند وحال آنکه علوم انسانی درصدداست که پدیده‌ها رابفهمد. عالم طبیعی رویدادها رابرپایهٔ سوابق علی آنهاتوضیح میدهد ، درحالی که مؤرخ میکوشد تامعنای رویداد هارادریابد. فرایند فهم رویدادهابه ناچار فردی واعتباری است. هدف دانشمند(عالم طبیعی) این است که قوانین کلی حاکم بررویدادهای طبیعی رابه دست آورد ، درحالی که هدف مؤرخ این است که

حدومرز واقعه یی را، که هرگز تکرار نخواهد شد، روشن سازد. یکی روش تعمیم دارد ودیگری روش تخصیص. فرهنگ به معنای اخص آن به امور منجز وخاص ذیعلاقه است، لیکن فهم ودرك هرامر فرهنگی خاص دررابطه باکل فرهنگ به معنای اخص آن به امور منجز ومیسر است.

برخی گفته اند که علوم طبیعی به« امور تکرار شونده» میپردازند وحال آنکه تأریخ به« امور مسلسل» میپردازد.

درمطالعهٔ یک اثر ادبی، مثلاً اثر شکسپیر یااثر حافظ، هدف محقق این نیست که وجوه مشترك آن اثر رابااثرهای انسانی دیگر پیداکند، بلکه بیشتر درپی آن است که آنچه درآن اثرویژهٔ شکسپیر یاویژهٔ حافظ است، مشخص گردد.

حتی درمطالعهٔ یک دورهٔ ادبی یا یک نهضت وجریان ادبی باادبیات یک ملت علاقهٔ مابیشتر متوجه جنبه های فردی ووجوه تمایز آنهاست.

کسانی که کوشیده اند تادر ادبیات قوانین کلی کشف کنند همواره باشکست روبه روشده اند. حداکثر آنچه ازاین تلاش میتواند حاصل شود کلیاتی است که دربارهٔ فرایند ادبی چیزی راروشن نمیکند. درعوض، مثلاً علم فیزیک بزرگترین افتخارش کشف نظریه یی خواهد بود که الکتریسیته وحرارت وثقل ونور رابه یک فرمول درآورد.

پس مسأله یی که ماباآن درگیریم دوراه حل میتواند داشته باشد: راه حل اول این است که روش علمی وروش تاریخی رابه کار بندیم، یعنی فقط وفقط شواهدومصداقها وواقعیات امور راگرد آوری کنیم یا« قوانین» تأریخی هرچه کلیتری رامبنا قرار دهیم. راه حل دوم این است که تحقیق ادبی رادرزمرهٔ علوم درنیاوریم وبرای هراثرادبی«جنبهٔ فردی» قایل شویم وحتی آن را« یگانه وبیهمتا» بشماریم وبرای درك وفهم آن ویژه گیهای شخصی تصور کنیم.

اما اگر در اختیار راه حل غیر علمی زیاده تندروی کنیم با خطرهای مسلمی رو به رو خواهیم شد. « شهود » شخصی ممکن است مارا به آنجا بکشاند که صرفاً به حکم احساس وذوق وعامل ذهنی « ارزشگذاری » کنیم. البته پافشاری روی « جنبهٔ فردی » وحتی « یگانه وبیهمتا بودن » هراثر هنری واکنش سالمی است که دربرابر تعمیمهای سطحی بروز میکند؛ لیکن نباید ازیاد برد که هراثرادبی، اگرنخواهد به یکباره گی ویکمره

نامفهوم باشد، نمیتواند یکسره« یگانه وبیهمتا» باشد. مواد علوم طبیعی نیز درنوع خود « یگانه » هستند، بااین همه باقوانین کلی توضیح داده میشوند. به‌علاوهٔ در هر اثر ادبی کلمات ماهیتاً جنبهٔ کلی دارند نه جنبهٔ جزئی.

نزاع بین کلی و جزئی در ادبیات سابقهٔ دیرینه‌دارد. ارسطو گفته بود که شعرعام و جهانشمول است ودر نتیجه از تأریخ ،که به امور جزئی میپردازد، فلسفیتر است. « شاعر نیازی به شمردن گلبرگهای گـل لاله ندارد . »

در عوض رمانتیکها ـ بیشتر منتقدان امروز بر جنبهٔ جزئی و فردی وخصوصی شعرو بسر بافت ویژهٔ آن تکیهٔ فراوان میکنند .

بهتر آن است که بپذیریم که هر اثر ادبی در عین حال هم در قلمرو کلی است وهم‌در قلمرو جزئی ،هم فردی است و هم عام. چه، فردی بودن با جزئی مطلق و یگانهٔ مطلق‌بودن‌فرق‌دارد. هر اثرادبی‌مانند هرموجود انسانی دارای مشخصات فردی خویش است ؛ لیکن در پاره یی از خواص با اثر های دیگر شریک است ، همچنان‌که هر فرد انسانی هم با نوع انسانی‌در پاره‌یی از مشخصات شریک است و هم در عین حال ویژ ه‌گیهای شخصی خود را دارد. تحقیق ادبی و تأریخ ادبیات‌میکوشد تا جنهٔ فردی یک اثر ادبی، یک مصنف، یک دورهٔ ادبی یا مجموعهٔ ادبیات‌یک ملت را کشف‌کند؛ لیکن این کوشش جز بر پایهٔ یک نظریهٔ ادبی انجا مپذیر نیست. آنچه تحقیق ادبی سخت‌بدان نیاز مند است‌یک نظریهٔ ادبی و یک‌دستگاه هماهنگ روشهاست. بدیهی است که این کمال مطلوب به هیچ وجه ازاهمیت فهم اثرادبی ولذت‌قهری حاصل ازآن نمیکاهد، زیرا این امور همچنان شرط قبلی معرفت و لذا شرط قبلی تعمق درادبیات هستند.

خطا ست اگر تصور کنیم که تحقیق ادبی‌فقط‌به هنر خواندن‌کمک میکند. هنر خواندن یک چیز است وحاصل‌کردن معرفتی منتظم وسازمان یافته چیزی دیگر.

حتی اگرکلمهٔ«خواندن» به معنای وسیع‌کلمه به‌کار رود وفهم وذوق انتقادی را در برگیرد باز هنر خواندن همان‌کمال‌مطلوب‌فرهنگ‌صرفاً فردی خواهدبود که‌البته به این عنوان مطلوب است وپایهٔ فرهنگ ادبی وسیعتری قرار میگیرد؛ لیکن نمیتواندجانشین « تحقیق ومطالعهٔ ادبی» شود.

مراد از تحقیق ادبی سنتی است ماوراء فرد وگنجینه‌یی از معارف وکشفها وحکمهایی است که پیوسته افزونی میگیرد.

۲ـ ادبیات چیست ؟

پاسخهایی که به این پرسش داده شده به ندرت روشن است.

یکی از پاسخها میتواند این باشد که ادبیات همه آن چیزهایی است که به تأریخ تمدن مربوط است ؛ اما برای درك ماهیت عصر یا تمدنی لازم نیست که خود را در چهاردیواری ادبیات محصور کنیم. تلاش ما، در تحقیق ادبی ، تنها باید خدمتی به تأریخ فرهنگ تلقی گردد. تاریخ ادبیات را نمیتوان با تأریخ تمدن یکی دانست. ممکن است گفته شود که چون مؤرخان از جریانهای ادبی غافل میمانند، منتقدان ادبی ناگزیر ند که به عرصهٔ تأریخ تجاوز کنند. البته هیچ کس را نمیتوان از نفوذ ورخنه در تأریخ تمدن باز داشت ؛ لیکن چنین کاری را نمیتوان تحقیق ادبی شمرد. در چنین حالی ، نقد ادبی از معنای خود تهی شده در ازاء، به تأریخ تمدن خدمتی کرده است. در این صورت همه مررها وتمایز ها از میان میرود ومعیارهای بیگانه با ادبیات در ادبیات وارد میشود. اگر ادبیات را با تأریخ تمدن یکی بدانیم ، برای نقدادبی نه حوزهٔ خاصی قایل شده‌ایم نه روش خاصی .

عده یی ادبیات را منحصر دانسته اند به آثار معتبر وعمده که هم از حیث موضوع و هم از حیث بیان وشکل ادبی درخشان هستند. دراین حال ملاك قضاوت ارزش هنری است، خواه ارزش هنری ویژه و خواه همراه با کیفیت معنوی مجموع اثر در شعرغنایی و تیاتر ورمان ، مهمترین آثار صرفاً درپرتو ارزشهای هنری خود قدر وقیمت پیدا میکنند وقدر دیگر آثار هم با حسن شهرت وارزش معنوی وهم با ارزش هنری (سبك ، ترکیب وتألیف ، شیوهٔ قانع کنندهٔ بیان) آنها شناخته میشود.

با این ارزشگذاریهاست که ادبیات مرز بندی میشود وآثاری در قلمرو تاریخ وفلسفه وعلوم جزو ادبیات قلمداد میشوند .

اغلب تاریخهای ادبیات ازفیلسوفان ومؤرخان ومتکلمان وعلمای علم اخلاق وسیاستمداران وحتی برخی از دانشمندان گفتگو میکنند و اما فصلهایی که به اینان اختصاص داده میشود

م در مقایسه با آنچه به شاعران و نمایشنامه نویسان و رمان نویسان تعلق مییابد، بسی مختصر تر است
هم کمتر از ارزش بالاخص هنری آثار آنان سخن میرود. تازه، از رشتهٔ خاص هر گروهی از
ٓنان نیز بحثی سطحی و غیر حرفه یی به میان می آید، نه بحثی عمقی و از روی خبره گی.

البته بررسی و مطالعهٔ تعدادی از آثار عمده بیگمان از نظر آموزش و پرورش مطلوب است.
سلم است که دانشجویان باید آثار سترگ را بخوانند؛ لیکن تاریخ ادبیات تخیلی را به آثار سترگ
نحصر کردن هم ما را از بافت اجتماعی و زبانی و فکری و دیگر عوامل تعیین کننده غافل میدارد
هم باعث میشود که نتوانیم پیوسته گی سنت ادبی وجریان پرورش و تکامل انواع ادبی را دریابیم
ر نتیجه ماهیت فرایند ادبی بر ما پوشیده میماند.

اگر ملاك ما در ترجیح یک اثر فلسفی برای وارد کردن آن در تاریخ ادبیات، سبک و هنر
ألیف باشد، بیم آن است که ساده نویسان را بر نو آوران برگزینیم.

بهتر آن است که لفظ ادبیات را تنها بر ادبیاتی که محصول نیروی خیال باشد اطلاق کنیم.
لبته در اینجا ادبیات اعم از کتبی و شفاهی است وتنها شرط آن است که لفظ وکلمه در آن به کار
رفته باشد.

ویژه گی ادبیات عبارت است از کاربرد خاص زبان به وسیلهٔ آن. زبان برای ادبیات همان
منزلتی را دارد که سنگ و برنز برای پیکر تراش و مجسمه ساز، رنگ برای نقاش و صوت برای
وسیقی دان دارند. زبان برای ادبیات در حکم مصالح کار است. فرق این که زبان مانند سنگ
ادهٔ بیجانی نیست؛ بلکه خودش محصول آفرینش انسان است و از این رو همه میراث فرهنگی
بانی در آن نهفته است.

عمده این است که میان کاربرد ادبی، کاربرد جاری و کاربرد علمی زبان، فرق بگذاریم.
مایز را این امر متشکل میسازد که به خلاف زبان جاری و زبان علمی، بیان ادبی دورگه است،
منی در ادبیات از طرز بیان ویژهٔ زبان جاری و زبان علمی هم استفاده میشود.

تمییز زبان علمی از زبان ادبی نسبتاً آسان است. با این همه، برای باز شناختن زبان ادبی
تمییز آن از زبانهای جاری وعلمی، کافی نیست که فکر را در مقابل تأثر یاعاطفه قرار دهیم.
ین کار، اگر برای تمییز زبان ادبی از زبان علمی نقشی داشته باشد، برای تمییز زبان ادبی از زبان

جاری معتبر نیست ؛ زیرا مثلاً درگفت وشنود عادی عاشقانه ، بابیان عواطف وهیجانهاسروکار
داریم ؛ لیکن چنین گفت وشنودی را نمیتوان با یک قطعهٔ ادبی تغزلی همزبان شمرد .

فرق زبان علمی و زبان ادبی

وجه تمایز زبان علمی این است که زبان صرفاً همراه بادلالت صریح و مستقیم است و هدف
آن است که فقط برمعنی دلالت آشکار و بیواسطه داشته باشد. در این زبان ، لفظ شفاف وحا
ماوراء است ، یعنی بی‌آنکه توجه خاص ما را به خود جلب کند وما را درخود توقف دهد ، بد
ابهام به سوی مدلول ومعنی رهنمون میشود. بدین سان زبان‌علمی به زبان ریاضی ومنطق نماد
(سمبلیک) گرایش دارد. کمال مطلوب زبان علمی یک زبان جهانی است که لایبنیتس درپا
سدهٔ هفدهم آن راخیال بسته بود.

درعوض، زبان ادبی پراست از ابهام وایهام وکلمات چند معنایی وسرشار است از اشارا
تاریخی واساطیری وخاطره‌ها و تداعیها. خلاصه آنکه زبان ادبی همراه‌است بادلالتهای ضم
وناآشکار وکنایه ها .

به علاوه زبان ادبی صرفاً متوجهٔ معانی لفظی ، مصداقها ومرجعهای خارجی نیست. ز
ادبی‌دارای جنبهٔ بیان عاطفی هم هست. این زبان نه تنها معنای مراد ومقصودگوینده ونویس
بلکه همچنین رفتار وبرداشت‌گوینده ونویسنده رابیان میکند. میتوان‌گفت که فقط به‌اظهار و
معنای تحت الفظی آنچه گوینده ونویسنده میگوید ومینویسد اکتفا نمیکند ؛ بلکه درپی آن اس
که بررفتار شنونده وخواننده اثر گذارد، اورا قانع سازد و درنهایت امراورا تغییر دهد. این و
تمایز مهمی است میان زبان علمی وزبان ادبی.

درزبان ادبی روی خود لفظ وروی نماد صوتی کلمه است که تکیه میشود . همه شگر
و فنهای ادبی برای این ابداع شده که توجه خواننده به این جنبهٔ زبان ادبی جلب شود. از ج
این شگردها وزن، جناس، موازنه ودیگر صناعات بدیعی وساختار های ویژهٔ صوتی اس
انواع آثار ادبی همه به یک نسبت اززبان علمی فاصله نمیگیرند. مثلاً ساختار صوتی در ر
به‌آن اهمیتی نیست که درپاره‌یی از اشعار غنایی هست ـ اشعاری که به همین دلیل ترجمهٔ آنه
طورشایسته محال است. بیان عاطفی دررمان عین‌گرا ، که‌برداشت نویسنده رالباس‌مبدل میپوشا

رحتی پنهان میدارد، به غلظت آنچه درشعر غنایی ذهن گرامیتوان سراغ گرفت نیست. در شعر محض، ازفایده جویی مایه ناچیزی هست وحال آنکه درشعر هجایی یادر شعر تعلیمی یادررمانی که دارای دعوی خاص باشد، فایده‌جویی پرمایه تر است، پاره‌یی از اشعار فلسفی یاتعلیمی، برخی از رمانهای دارای دعوی خاص، دست کم جای جای، به کار بردعلمی زبان نزدیک میشوند.

بااین همه، وجوداین صورتهای دورگه (علمی- ادبی) مانع آن نیست که فرق میان‌دوسنخ زبان- زبان ادبی وزبان علمی- بارز وروشن باشد.

زبان ادبی به مراتب درساختمان تاریخی زبان بیشتر جاگرفته است. زبان ادبی به خودلفظ، صرف نظر ازدلالت آن، بیشتر علاقه نشان میدهد. زبان ادبی دارای جنبهٔ بیان عاطفی و فایده جویانه یی است‌که زبان علمی میکوشد تاهرچه بیشتر آن را نفی کند.

فرق زبان جاری وزبان ادبی

تمییز زبان جاری ارزبان ادبی به مراتب دشوارتراست. مفهوم‌متجانسی‌اززبان جاری‌وجود ندارد. این مفهوم هم زبان محاوره رادربر میگیرد، هم زبان اداری وبازرگانی وهم زبان دینی وهم‌زبان خاص (لوتر) دانشجویی را. آنچه دربارهٔ زبان ادبی گفته شددر زبانهای‌دیگر غیر از زبان علمی مصداق دارد. زبان جاری نیز دارای نقش عاطفی است. این نقش راهم درلحـــن بیطرفانه یک اعلامیهٔ رسمی میتوان‌سراغ گرفت هم درمدافعه‌یی‌پرشور که‌محصول یک بحران عاطفی باشد. در زبان جاری، هم پاره‌های مبتذل وبیمعنی هست وهم وصفهایی که گاهی از ازدقت علمی درخوری بهره‌ورند. البته کمتر اتفاق میافتدکه در زبان جاری به خود لفظ اظهار علاقهٔ خاص شود، لیکن چنین چیزی به هرحال گاهی پیش می آید، مثلاً درلطیفه گویی وتفنـــن باکلمات واسامی خاص. همچنین مسلم‌است که زبان جاری غالباً درصدد آن است که نتیجه یی به دست آورد وروی کردار ورفتار مخاطب اثرگذارد. اگربرای زبان جـاری فقط نقش ارتباطی قایل شویم، به خطارفته ایم. مثلاً کودکی که باخود سخن میگوید به نقش ارتباطی‌زبان توجهی ندارد، باگپ زدن درمجالس، غالباً عاری از مقصود وحتی خالی از معنی مراد است.

پس‌میان زبان جاری وزبان ادبی فرق کیفی وجود ندارد، فرق کمی وجود دارد. درزبان ادبی از امکانات‌زبان، باتأمل وسنجش وانتظام واسلوب بیشتر بهره برداری میشود. دراثر شاعری

که وجودش درشعرش منعکس است، شخصیتی دیده میشود که نسبت به شخصیت کسانی که در جریان روز به آنان بر میخوریم، بسی منسجمتر ومسخرکننده‌تر است.

زبان ادبی امکانات زبان جاری راسازمان وتمرکز میدهد وحتی‌گاهی، برای آنکه‌به ماهشیاری بخشد، ازاین امکانات فراتر میرود. نویسنده بیشتر این امکانات را آماده و در دسترس خود مییابد، امکاناتی که حاصل کار بیسرو صدا وبینام ونشان چندین نسل است. دربرخی ازادبیات تکامل‌یافته وبه ویژه در پاره‌یی ازادوار، شاعر بدان اکتفامیکندکه مضمونهای سنتی رابه کار برد. میتوان گفت که زبان خود به‌جای اوکارشاعرانه را انجام میدهد.

ازاینهاکه بگذریم، لازمهٔ هراثر هنری نظم وسازمان ووحدت ویکپارچه گی است. این وحدت گاهی بسیارمحواست. گاهی نیز چنان در بافت درهم فشردهٔ پاره‌یی ازشعرهانفوذ میکند که‌در آنها تغییر حتی یک کلمه یاتغییر جای یک کلمه، بی‌آنکه به اثر مجموع شعرلطمه‌یی رده‌شود، محال است.

فرق میان زبان ادبی وزبان جاری ازنظر فایده علمی بسی آشکارتراست. ماباداریم چیزی راشعر بشماریم که به عمل‌خاصی درجهان برون مارا سوق میدهد. شعرواقعی به نحوزیرکانه‌تر وباریکتری درمااثر میکند. هنر، چهارچوب خاصی ایجاد میکندکه پیام اثر رادر بیرون از جهان واقعی قرار میدهد واین همان چیزی است که مفهوم فاصلهٔ هنری یا مهجوریت هنری راپدید می‌آورد؛ لیکن دراینجا نیز باید توجه داشت که تمایزبین هنروغیرهنر، بین ادبیات وسخن غیر ادبی، مواج است نه ثابت، . سخن روزمره میتواند نقش هنری ایفاکند. از آن سو نیز، اگر هرگونه شعر تعلیمی یاهجایی را، که ناظر به فایده عملی مستقیمی است، ازعرصهٔ ادبیات طرد کنیم، به‌این معنی‌است که ازادبیات مفهوم بس محدودی اختیارکرده‌ایم. باید شکلهای ممزوج مانند مقالهٔ تحقیقی، زندگینامه وادبیات صرفاً منظوم رادر حیطهٔ ادبیات پذیرفت. وسعت و محدودیت حوزهٔ نقش هنری به ادوار گوناگون‌تاریخی نیز بسته گی دارد؛ زمانی بودکه پاره‌یی ازمکاتبات خصوصی‌درزمرهٔ اشکال‌هنری پذیرفته میشد، همچنین مجلسهای منبری(وعظ و خطابه) جز وادبیات بود؛ ولی امروز بیشترروی خلوص‌هنر تکیه‌میشود وبه خلاف زیباشناسی پایان قرن نزدهم، ازوسیع گرفتن دایره هنرخود داری میشود. بهتر آن است که آن‌آثاری جزو

ادبیات شمرده شوندکه نقش هنری وجمال آفرین آنها فایق است. البته وجودْ عناصر هنری مانند سبک وفن تألیف رادرآثاری که موضوعغیر هنری دارند، مثلاً در رساله های علمی وسیاسی ودر مقالاتفلسفی و مواعظه نباید انکار کرد .

لیکن ماهیت ادبیات در زمینهٔ معنایی است که روشنتر نمایان میشود. آنچه در مرکز ادبیات قرار دارد انواع سنتی عمده (تغزل ، حماسه ، آثار نمایشی) است. در هر یک از این انواع ، اثر ادبی مارا به جهان افسانه یی و دنیای خیال راهبر میشود. در این آثار ، سخنان قضایای منطقی نیستند و الفاظ ، در مجموع ، دلالت مستقیم و صریح ندارند. میان گفته‌یی در رمانحتی رمان تاریخی که ظاهراً در بارهٔ رویداد ها اطلاعی به دست میدهد، از یک سو وگفتهٔ یک اثرتاریخی یا جامعه شناسی که همین اطلاع از آن حاصل میشود، فرق فاحشی هست. در شعر غنایی حتی وقتی که شاعر «من» میگوید ، اینمنخیالی است. چهره‌های رمانساخته وپرداختهحرفهایی هستند که آنان را وصف میکند یا نویسنده در دهان شان میگذارد . این چهره هانه گذشته دارند و نه آینده، وگاهی حتی از پیوسته‌گی تاریخی هم بی‌بهره‌اند. زمان ومکان رمان غیر از زمان ومکان واقعی است ،حتی رمانهای ظاهراً سخت واقعگرا، حتی رمانهای ناتورالیستی، که فقط برشی از زنده‌گی را تصویر میکنند، تابع قرار دادها و مواضعات هنری هستند. خلاصه اینکه حقیقت هنری یک چیز است و حقیقت تاریخی یک چیز دیگر .

اگر توافق شود که افسانه سازی، ابداع وآفرینش یا تحلیل را ویژه‌گی ادبیات بدانیم ، این تعبیر، بیشتر کسانی چون فردوسی ، همر ، دانته ، شکسپیر ، بالزاك وکیتزرا به یاد می آورد تا کسانی چون سیسرون، مونتنی ، بوسوئه یا امرسون را . البته آثار ذوجنبتین هم وجود دارد، مثلجمهور افلاطون، که لااقل در بخشهای اساطیریدارایپاره‌هایی استکه محصول ابداع و افسانه سازی هستند ،هر چند تمامی اثر اساساً فلسفی است. بیگمان اگر اثری را در زمرهٔ وعظ و خطابه ، فلسفه یارساله سیاسی قرار دهیم ، به ارزش و عظمت آن آسیبی نرسانده‌ایم . ارج وقدر آنها در جای خود محفوظ است. این گونه آثارممکن است به‌تحلیل زیبا شناسی و سبکی در آیند و کیفیت تألیف آنهانیز میتواند بررسی گردد؛ اما اگر در آنهاعنصر اصلی

یعنی افسانه سازی نباشد، نمیتوان آثار ادبی شان شمرد؛ لیکن باید میان طبقه بندی و ارزشگذاری فرق گذاشت، اگر اثری را در ذیل عنوان ادبی قرار ندهیم، به این معنی نیست که آن را بی ارزش شمرده ایم.

سوء تفاهم احتمالی دیگری را باید رفع کرد. لازم نیست که ادبیات محصول نیروی خیال، از صور خیال یاری بگیرد. البته زبان شاعرانه آغشته به صور خیال است، از ساده ترین آنها تا دستگاه اسطوره یی؛ لیکن صور خیال لازمه و ذاتی گفته و نوشته خیالپردازانه نیست. شعرهای خوبی هستند که هیچ صورت خیالی در آنها نیست، حتی شعری داریم که هر لفظ آن دلالت صریح دارد و فاقد تعبیرهای کنایی است. بسیاری از آثار ادبی هستند که جز بر حسب اتفاق و به تناوب تصویر حسی به ذهن در نمی آورند. حتی نویسنده یی ممکن است در توصیف یک چهرهٔ داستانی هیچ صورت حسی در خواننده القا و تلقین نکند. در مثل، مشخصات صوری چهره های داستانی رمانهای داستایوسکی یا هنری جیمز را چه بسا نمیتوان دید و با این حال، حالات روحی، انگیزه ها، داریها، برداشتها و امیال آنها را متدرجاً تمام و کمال میتوان کشف کرد. حداکثر این که نویسنده پرهیبی (شبحی) یا خصوصیت جسمانی منفردی از چهرهٔ داستانی را در نظر خواننده مجسم نماید (مثلاً در تولستوی و توماس مان).

از سوی دیگر، اگر حاصل تمام تعبیر های استعاری شعر را در نظر مجسم کنیم، چه بسا گمراه شویم (مثلاً به جای ابرو، صورت کمان را در نظر آوریم). همچنین در بسیاری از تعبیرات زبان جای استعاره های نا پیدایی هست. در زبان برای مفاهیم انتزاعی تعبیر هایی هست که از تعبیرهای مربوط به روابط جسمانی مشتق شده اند و این اشتقاق از راهگذر استعاری صورت گرفته است (مثل «بینش» از دیدن، «دست» به معنی توانایی در تعبیر «دست داشتن در کاری»، «چشم

داشتن» به معنی «طمع داشتن» و جز و آن) شعر این جنبهٔ استعاری زبان را احیامیکند. ومارا بر آن واقف میسازد، همچنان که نماد ها و اسطوره های فرهنگ را به کار میگیرد .

همهٔ این تمایز ها ـ کیفیت ساختاری، بیان شخصیت ، آگاهی بر وسیلهٔ بیان و بهره برداری از آن، فقدان هدف عملی، و البته افسانه سازی در واقع بیان تازهٔ همان تعبیر های دیرینهٔ زیباشناسی یعنی وحدت درعین کثرت، تأمل بیغرضانه ، فاصلهٔ هنری، ابداع ، تخیل، آفرینش و اراسته گی است در چار چوب تحلیل معنایی .

هر یک از این وجوه تمایز یک جنبه از چهرهٔ معنایی اثر ادبی را توضیح میدهد. هیچ یک از آنها ، اگر جداگانه و به طور منفرد در مد نظر گرفته شود ، کافی و رضا یتبخش نیست . از این امر میتوان چنین نتیجه گرفت که اثر ادبی چیز ساده‌یی نیست ، چیز تودرتو و به غایت پیچیده‌یی است دارای معانی و روابط متعدد. اگر تعبیر ارگانیسم (سازمان آلی) را در بارهٔ آن به کار بریم، فریبنده است ، چون فقط به یک جنبهٔ آن ـ جنبهٔ وحدت درعین کثرت ـ اشاره میکند ومارا به مقایسه های زیستشناسی ، که چندان درست و معتبر نیستند، سوق میدهد . همچنین تعبیر یگانه‌گی و اینهمانی ماده و صورت ، هر چند روابط متقابل موجود در درون خود اثر را بیان میکند، چون به ساده کردن امری ذاتاً بغرنج گرایش دارد، فریبنده است .

تحلیل امروزی اثر ادبی باید ار طرح پرسشهای پیچیده تری در بارهٔ وجه موجودیت ولایه و رگه های متعدد موجودیت اثر آغاز شود .

بحثی در زمینهٔ ادبیات کودک

ادبیات کودك مجموع آفرینشهای ادبیست که به وسیلهٔ شاعران وقلمزنان بزرگسال، بـرای کودکان سروده یانوشته میشو د .

دست اندرکاران این رشته ازآفرینشهای ادبی بادرنظر داشت روانشناسی کودك، طوری به آفرینش دست میبرند که کودکان باخواندن یاشیدن آن ، ازجهات عاطفی وحرکـی بـه صورت متوازن پرورش بیابند وبدین وسیله دورهٔ جذب واثر پذیری را، که هماناسنین کودکـی است، به گو نهٔ مطلوب سپری نموده به دو ره نوجوانی وسپس به دورهٔ باروری واثرگذاری قدم بگذارند :

ادبیات کودك در قطار آفرینشهای ادبی، یکٔ عنوان تازه است. به تناسب دیرسالی مجموع آفرینشهای ادبی خیلی کودك بو ده به صورت منظم، عمرش درفرهنگٔ بشری ار صدواند سال تجاو ز نمیکند . نخستین کسی که در اروپا، به این رشته ازادبیات مشغول شد شاید « اندرسن » دانمارکی بوده باشد . وی باعشقی که به کودکان داشت یکٔ سلسله آفرینشها در ز مینه قصـه برای کودکان دست برد . اندرسن درسدهٔ نزدهم ز ندهگی میکرد وبه مقتضای تکامل فرهنگٔ بشری دراروپا، که پرورش کودکان راموردتوجه قرار میداد، واداشته شد تاخوانندهگان خودراازمیان آن بخش از جامعهٔ انسانی انتخاب نمایدکه نه درحال، بلکهدرآینده باروری ازآن آنهاست . شایده اندرس متوجه بود که اگر در پرورش کودکانتوجهگردد، رشد استعدادهاهرچهزودترصورت گرفته باروری بیشتراز پیشتر در افراد پدیدمی آید .

پس از آفرینشهای این نویسنده است که دیگر دست اندرکاران اندیشه و ادبیات، یکی پی دیگر یامستقیماً به آفرینشهای ادبی برای کودکان دست یازیدند، یااین که در بارهٔ ضرورت نگارش یا سرایش قصه وشعر ودیگر انواع ادبی برای کودکان وچگونه‌گی پرداخت آن، مطالبی نوشتند.

باید گفت از نظر فکری وفلسفی توجه به کودك درفرهنگ بشری درعرب، پیشدرآمدی است برای مشغول شدن نویسنده گان غربی در زمینهٔ پرداختن به ادبیات کودك، فرهنگ یونان قدیم که درتحت تسلط افکار ارسطو وافلاطون قرارداشت، به انسان به مثابهٔ موجوداتی که تمام خصایل وعاداتش ارثیست، مینگریست. درمدینهٔ فاضلهٔ افلاطون اختلاف افراد از حیث خصال پذیرفته شده بود. بنابردید افلاطون هرکسی برای کاری معین زاده میشد. در همین مدینه است که سیستم تعلیم وتربیه نه به مقتضای طبیعت آزاد کودك، بلکه به اساس خواست معلمان در نظرآورده شده است. هرطوری‌که معلم دلش خواست بایدبه کودك تعلیم بدهد وکودك صرف مقلد است وبه اساس تقلید، همان گفته های معلم رایاد میگیرد وبه همان گونه درمی آید.

دراین گونه برداشت، هیچ درنظر آورده نمیشدکه کودك تنها درنزدمعلم نیست؛ رابطه‌اش صرف بامعلم تأمین نمیگردد؛ بل باعوامل وانگیزه‌های محتلفی درجامعه مواجه است که ازآن تأثیر برمیدارد.

مادراین جا، ازدیدنقادانه برمدینهٔفاضلهٔ افلاطون میگذریم وصرف بدین نکته اشاره مینماییم که مدینهٔ فاضلهٔ افلاطون بنابرموقعیت این فلسفه گر درجامعه آن دوران، انعکاسی از زنده‌گی جامعهٔ یونان میتواند محاسبه گردد.

به هرصورت، درفرهنگ یونان قدیم، کودك صرف آموزنده است ومقلد؛ هیچ گونه واکنش درونی ندارد. دراین فرهنگ، همانند همه پدیده‌ها، یك جانب مسأله درنظر گرفته شده‌است: مسألهٔ آگاهی دادن، یعنی ازبیرون، چیزهایی رادرخورد انسان دادن. وازمسأله خود آگاهی، یاآگاهی درونی که به‌تأثیر ازآگاهی بیرونی پدیدمی آید هیچ گونه‌یادی نشده است، به عبارت دیگر، مسألهٔ جذب واثر پذیری دردورهٔ کودکی، نزد اندیشه ورزان یونانی صورت مطلق دارد، یعنی فقط کودك ازبیرون جذب میکند واز خود هیچ گونه واکنشی، که سازندهٔ شخصیت وی باشد، نشان نمیدهد.

همین آموز شهای یونان قدیم در دورهٔ قرون و سطای اروپا مورد توجه قرار گرفته ، درسیستم تعلیم و تربیهٔ ، قرون وسطایی اروپا درمدارس درنظر گرفته میشد . بنابر همین نوع آموزشها بودکه باروری فرهنگی دراروپای قرون وسطایی بس ناچیزی بوده ، تقلید وتکرارجای ابتکار وحرکت راگرفته بود.

یکی ازمشخصات عمدهٔ تعلیم وتربیه مدرسی (اسکولاستیک) این است که مدرس چیزهایی راکه درحافظه دارد وبرایش گویامایهٔ افتخار وسربلندی است وبدون آن که بداند این چیزهایی که درحافظه اش است چه در دی رادوا میکند، چی مقدار سودمند است ، چقدردررشد افراد و درزنده‌گی انسانها مؤثر است؟ درگوش شاگردان فرومیخواند وشاگردان نیز بدون کمترین تأمل وتفکرآن راجذب میکنند، ووا پس نشخوارمیکنند وازآنهامعلما نی‌ساخته‌میشودکه به تکرارسخنان معلم پیشین میپردازند. درچنین‌فضای تعلیم‌وتربیه‌هیچ‌گونه توجه‌به‌دیگران صورت نمیگیرد، همه درهم وغم خوداست ، همه کس درچرت این است تابیشتربه «نام » برسد وبه حیث « فهمیده » شناخته شود. به سخن دیگر ، معلم ، خود خواه است ودر نتیجه شاگردان خود خواه بارمی آیند ، درس معلم تقلیدیست ؛ درنتیجه ، شاگرد ، مقلد بارمی آید. معلم بیشتر ازآن که درغم آگاهی دادن وپرورش استعداد های شاگردان باشد ، درغم خوداست. رابطهٔ میان معلم وشاگرد رابطهٔ نابرابر وخود خواهانه است ؛ رابطهٔ برابر وعاطفی نیست .

این مسایل، همه نتیجهٔ همان افکاریست که درقرون اولی دریونان باستان پیریزی شده‌بود ، یعنی درنظرگرفتن انسان به حیث موجودی که صرف ازطریق آگاهی دادن ازبیرون‌پرورش میابد ودرجریان آموزش ، هیچ گونه واکنش عاطفی یادرونی نشان نمیدهد.

نخستین واکنشها علیه فرهنگ منحط اسکولاستیک به وسیلهٔ افرادی مشخص صورت گرفت واین زمانی بودکه اروپا درتب جهالت میسوخت ؛ عصیانهای این افراد دربرابر فرهنگ مدرسی یااسکولاستیک ، که انساناروپایی رادربند خرافات وتقلید قرارداده‌بود ، منجربه پدیدآیی دورهٔ رنسانس یانوزایی درآن قاره گردید.

رنسانس هرچند دربطن خود میتواند به دوره‌های مختلف تقیسم‌شود ؛ ولی به طور عموم دوره‌ییست که عدهٔ زیادی ازفرهنگیان اروپایی ، به میان تهی بودن فرهنگ اسکولاستیک پی

بردند وعلیه آن به اقداماتی دست زدند، در تمام زمینه های فرهنگی، کاری که صورت میگرفت، عصیانی بود دربرابر فرهنگ مدرسی.

در دوران رنسانس است که در پهلوی دیگر انواع خلاقیت فرهنگی، آفرینشهای ادبی نیز صورت میگیرد؛ ولی دورهٔ رنسانس، دورهٔ عصیان است وجوش وخروش. در این دوره، هم فکر است و هم اقداماتی از روی شتابزده گی علیه افکار مسلط قرون وسطایی؛ هم عاطفه است هم احساسات افراطی؛ هم حرکت عاطفی ـ فکری است؛ هم حرکتهای ناشیانه.

به یک سخن، دورهٔ رنسانس اروپا دورهٔ سایه روشنهاست؛ دوره ییست که افکار در میان «حقیقت و «شبه حقیقت» در نوسان است، یا حد اقل از نظر فرهنگ عمومی، حقیقت و شبه حقیقت با هم در آمیخته است. عطش رسیدن بـه آزادی در نزد مفکـر و نویسنده «مصلحت» و «حقیقت» را در هم می آمیزد، به همین جهت است که مکتبهای مختلف ادبی و فکری یـکی پـی دیگر ایجاد میشوندو چند صباحی بعدتر از میان میروند.

در چنان وضع، یونان باستان و دورهٔ قرون وسطایی، که به انسان به دیدهٔ مقلد صرف دیده میشد، و در چنین وضع آشفتهٔ رنسانس که همهٔ هم وغم در جهت عصیان علیه فرهنگ منحط مدرسی و رهایی هرچه زودتر از این بن بست بود؛ به بخش مهمی از تعلیم و تربیه کـه هنوز همه گانی نشده بود، یعنی تعلیم و تربیهٔ کودکان نمیتوانست به صورت جدی توسط مفکران توجهی صورت بگیرد. در نتیجه در خلال آفرینشهای ادبی، ادبیات کودک نیز نمیتوانست به عنوان یک شاخه از ادبیات ایجاد و ترویج گـردد.

بعد ها که هیجان فـکری ار میان فرهنگیان در میان مردم اروپـا رسوخ یـافت و همپای آن هیجان همه گانی مردم به فرهنگیانـی که تجربهٔ همگناندورهٔ رنسانس خـود را داشتند، نوبت رسید. انان در بارهٔ طبیعت انسان بهتفکر و تأمل پرداختند و مطابق نیاز مندیهای دوران خویش از انسان آزاد تصاویری به دست دادند. مخصوصاً نوشته های اینان در بارهٔ دوران کـودکی خود شان باعث گردید تا افکار در زمینهٔ اینکه انسان در تحت کدام شرایط میتواند پرورش بیابد وزنده گی دوران کودکی در شخصیت انسان تا چه حد مؤثر است، در میان فـرهنگیان پیدا گردد. و این مقارن با سده های هجده و نزده در اروپاست. مهمترین اثر هایی که در این دوران،

قابل توجه است ، آثار ژان ژاك روسو میباشد ، چه کتابهایی که وی درزمینهٔ تعلیم و تربیه به طور مشخص نوشته است ، چه هم کتاب معروف وی به نام « اعترافات » .

افکار متفکران این دورهٔ اخیر باعث پدید آمدن یك سلسله نظریات در بارهٔ انسان و از جمله نقش تعلیم و تربیه در زنده‌گی انسانها گردید. مسأله انسان در قرن نزدهم بیشتر مورد توجه قرار گرفت ، به طوری که ایجاد روانشناسی به مفهوم امروزی نیز زادهٔ همین دوران میتواند محسوب گردد .

این مسایل فکری و همچنان خواست اجتماعی و فرهنگی جوامع اروپایی به ناگزیر در ادبیات نیز تأثیر افگند و همپای توجه زنده‌گی دوران کودکی انسانها ، ادبیات کودك منحیث یك شاخه از ادبیات ایجاد گردید و طوری که پیشتر یادآور دیم نویسنده‌گان و شعرا بعد از آن ، در این باره به نوشتن آغاز کردند و امروزه ادبیات کودك یك رکن عمده در ادبیات شناخته میشود .

اما توجه به ادبیات کودك و این که از نگاه نظری این رشته از آفرینشهای ادبی به حیث یك رکن عمدهٔ ادبیات شناخته میشود ، معنای این را ندارد که گویا کار در زمینهٔ ادبیات کودك در جهان پایان پذیرفته و الگویی در دست است تا از آن ، دست اندرکاران این رشته ، در هر گوشه‌یی از جهان که بخواهند استفاده ببرند .حتی در کشورهایی که در این زمینه کار بیشتر صورت گرفته باز هم در ابتدا قرار دارند و هنوز در این بخش با ابعاد وسیع ، کاری انجام نیافته است.

یکی از عللی که کار ادبیات کودك را به صورت ابتدایی در کشورها نشان میدهد ، این است که این رشته از ادبیات همانند دیگر رشته های فرهنگی وقتی میتواند به صورت حقیقتاً مؤثر و باکارآیی بیشتر در کشوری نطفه بندد و رشد کند که ایجاد آن در جامعه یی به خصوص با در نظر داشت موقعیت مشخص ملی و اجتماعی وویژه‌گیهای تاریخی و فرهنگی همراه باشد.

هر چند در اروپا ، در قرن نزدهم ، این رشته از ادبیات پی افگنده شد ؛ اما کشورهای دیگر فقط وقتی دارای ادبیات کودك گردیدند که ویژه‌گیهای یاد شده را با نیان آنها در نظر گرفتند ؛ شاید بسی ازکشورهای جهان باشند که ظاهراً دارای فراورده‌هایی به نام «ادبیات کودك» بوده باشند ؛ مگر اصولاً از این نوع ادبیات در آن جامعه خبری نباشد ، یعنی این که این نوع ادبیات نتوانسته باشد که حقیقتاً نیازمندیهای روحی کودکان جامعه را رفع بسازد .

در زمینهٔ فرهنگی همواره سخن بر کیفیت است نه برکمیت. در زمینهٔ ادبیات کودک نیز این
له راست می‌آید. اگر تعداد زیادی از آثار به صورت تقلیدی نوشته شوند یا این که آفریننده‌گان
کار خود را سطحی بگیرند. هیچ گونه مؤثریتی نخواهد داشت ؛ ولی اگر چند اثر حقیقتاً
ی پدید بیاید ، کارآیی و تأثیر آن بیشتر از آن آثار تقلیدی و بیمانه خواهد بود. در کشور هایی
هنوز ادبیات کودک حتی به عنوان اسمی در کنار دیگر آفرینشهای ادبی راه‌باز نکرده است ،
در شروع کار هر قدر ترجمه هایی از آثار کشور های دیگر صورت بگیرد ، یا به تقلید از
خارجی بعضی آثار به وسیلهٔ نویسنده گان پدید بیاید ؛ هیچ گونه تأثیر مهم نخواهد داشت.
به عنوان مثال ، دو نمونه از آثار خارجی و کار در این زمینه را بـه صورت سطحی و تقلیدی
میبریم :

مثال اول ، یک فلم کارتونی تلویزیونی در برنامهٔ کودک تلویزیون به نمایش گذاشته‌میشود.
فلم معمولاً از یک کشور خارجی است که در آن کشور ، شاید برای کودکان مفهوم بوده‌باشد
از تأثیری را که سازندهٔ این فلم بر روان کودک انتظار دارد ؛ شاید به وسیلهٔ این فلم بر آورده
د ؛ زیرا فلم مورد نظر ، با در نظر داشت سطح عمومی فرهنگ جامعه و دیگر نیازمندیهایی
در سطح ملی آن کشور مطرح است ، ساخته شده . این فلم که مثلاً در آن از راکت و کرهٔ ماه
ن به میان می‌آید برای کودکان آن کشور بدین جهت مفهوم است که وی بارها از تلویزیون ،
ت و کرهٔ ماه را دیده است ؛ پدر و مادرش به طور قطع حد اقل معلومات را در آن باره دارد ؛
از دیدن فلم ، وی بار ها از زبان پدر ومادر یا خواهر و بـرادر بزرگترش در ایـن باره
ایی را شنیده است .

اما کودک ما که در جامعـه اش ، چیز های نزدیکتری را کـه در زنده گیش وجـود دارد ،
نهمد وپدر ومادرش بسیاری اوقات ازحد اقل آگاهی علمی بهره‌یی ندارد. این تصاویر برایش
ف به حیث تصاویر شناخته میشوند . چند تصویری که حرکت میکند و به خاطر جالب بودنش
ه کودک را جلب میکند اگر هم کودکی تا اندازه‌یی در خانـواده‌یی نسبتاً با آگاهیهـای لازم
ی به سر برده شاید چند سخنی همپای دیدن ایـن فـلم ، در بارهٔ راکت و ماه در حافظه اش
ی بگیرد و بس. و اگر کودک دیگری را که در شرایط بهتر از کودک پیشتر قرار دارد ؛ در نظر

بگیریم ، تنها داستان این راکت و ماه را به یاد خواهد سپرد و دیگر هیچ .

مثال دوم ، پارچهٔ تمثیلی به وسیلهٔ کودکان کودکستان به نمایش می‌آید. درآن پارچه ، مراسم عروسی به وسیلهٔ کودکان تمثیل میگردد. در این پارچه ، هم گپهاست وهم خواندن ، وتمثیل نیز به وسیلهٔ کودکان صورت میگیرد ؛ نمایش این پارچه ، کودکان بیننده را صرف بـه خنده وامیدارد ، زیرا هیچ چیزی در این پارچه اززنده گی آنان مطرح نیست ، همه گپها و سخنها ، گپها وسخنهاییست کـه ازبزرگسالان میشنوند .

این نوع پارچه ها کمترین تأثیر روحی برکودکان نمیتوانند داشته باشند وصرف باخنده یاپورخند کودکان مواجه میشوند ، وچه بسا که دربین کودکان دارای تأثیر بیشتر ، باعث ایجاد عقدهٔ حقارت گردد ، زیراوی به یادمی آوردکه روزی باهمبازیهایش دورازانظار بزرگسالان ، چنین کاری کرده است وهمین که کار مشابه کار خودرا برروی صفحهٔ تلویزیون مینگرد ومیبیند که بسیار ناشیانه بوده ، نوعی شرمساری برایش دست میدهد .

هردو مثالی راکه ذکر کردیم ، شاید مستقیماً در جملهٔ ادبیات کودک شامل نشوند و هرکدام نام جداگانهٔ خودرا که عبارت است از« فلم کودک» و« تیاتر کودک» داشته باشد ؛ اما این هردو رشتهٔ یاد شده ، برپایهٔ« ادبیات کودک» استواراست ؛ چه هردو ، درآغاز امربه وسیلهٔ نویسنده‌یی در روی کاغذ نوشته میشود وپس ازآن ، به صورت فلم یاپارچهٔ تمثیلی درمی آید .

این دومثال شاید بسنده باشد تامادریابیم که کار درزمینهٔ ادبیات کودک اگربه صورت ترجمه یاتقلیدی آغاز گردد ، نه تنها درروحیهٔ کودکان تأثیر خوب نخواهد بخشید ؛ بلکه آنان را بیشتر از پیش ازتکامل معنوی بازخواهد ماند .

بخاطر این که سخن رابه درازا نکشیده باشیم ، خواننده‌گان رابه داستانهایی که درطی چندسال

اخیر در نشریه هایی برای کودکان به نشر رسیده است ، رجعت میدهیم . مخصوصاً اگر به یاد بیاورندکه این داستانها ، چی تأثیراتی روی شخصیت فعلی آنان گذاشته است . و آیا کدام تأثیری را حس میکنند؟ شاید جواب عدهٔ زیادی ازخوانندهگان منفی باشد؛ اما اگر داستانهایی راکه مادر یا مادرکلانها درشبهای زمستان برای آنان درسنین کودکی گفته اند به یاد بیاورند، شاید تأثیرآن داستانها را محسوستر دریابند .

سخن ازمقایسهٔ ادبیات کودك به صورت نوشته وادبیاتی کهبه صورت شفاهی به وسیلهٔ مادر یابزرگسالان دیگر برای فرزندان گفته میشود، برای این درمیان آمد، تاتأثیر کردن وتأثیر نکردن ادبیات معلوم گردد، هنوز سخن برچگونه گی تأثیر، یعنی برتأثیر خوب وبدنیست ، این مسأله درجایش خواهد آمد.

ازسخنانی که به صورت مقدمه ذکر شد میتوانیم این نتیجه رابگیریم که ادبیات کودك هرچند درجهان ازعمرش صدواندسالی میگذرد؛ ولی هنوربه آن صورت که بایسته است، تکامل نکرده است ودرکشور ماهنوز شناخته نشده است ومابایند نخستین قدمها رادراین راه بگذاریم، بدین جهت ، برای این که حقیقتاً ادبیات کودك رادرکشورخود ایجاد کنیم ، لازم است تاروانشناسی کودك ونیز فرهنگ جامعه ونیازمندیهای انسان جامعهٔ مادرنظر گرفته شود. از این رو برای تفکر دربارهٔ ادبیات کودك ضرور است تامطالب مختلفی ازقبیل وظیفهٔ دست اندرکاران آموزش و و پرورش کودکان، اعم ازمعلمان ونویسندهگان، چگونه گی آموزش ادبیات کودك، چگونه گی پدیدآیی آثار ادبی برای کودکان دررابطه باسطح رشد فرهنگی واجتماعی جامعهٔ مان وویژهگیهای ملی وتاریخی آن مورد بحث وارزیابی قرار بگیرد .

یاد داشت وتصحیح ضروری:

دربخش سوم نوشتهٔ قبلی محترم گل احمد یما، که به نام وشناخت ادبی یا آموزش و به کارگری ادبیات، درشمارهٔ ۱۱-۱۲ سال ۱۳۶۳ عرفان به نشر رسیده، یک اشتباه طباعتی صورت گرفته است. امیدواریم آن اشتباه چنین تصحیح شود :

ازآغازآخرین پاراگراف صفحهٔ ۵۹ تاپایان پاراگراف دوم صفحهٔ ۶۱ بعد ازسطر ۲۰ صفحهٔ ۶۲ خوانده شود .

برگرداننده: عبدالغفار سیفور

نقدی بر فلسفه و جامعه‌شناسی معاصر بورژوازی

فلسفهٔ معاصر بورژوازی

فلسفهٔ مارکسیستی- لینینیستی درمبارزه برضد اشکال متنوع نظریات فلسفی بورژوازیی تکامل مینماید. تاریخ فلسفهٔ سدهٔ بیست صحت سخنان آنان را در باره آنکه فلسفهٔ معاصر مانند دوهزار سال پیش جانبدار است وجوانب متخاصم آن عبارت است از «علمی وغیرعلمی» به‌اثبات رسانیده است. در اوایل سدهٔ کنونی یک تعداد جریانهای فلسفی موج جدیدایدیالیستی گرفتند. باوصف آنکه پاره یی ازمسایل فلسفهٔ بورژواری دستخوش تغییرات زیادی گردیده؛ ولی اساسات گنوسیولوژی (۱) وماهیت طبقاتی آن همچنان ثابت باقی مانده است. در عین زمان پیروزی سوسیالیزم در اتحاد شوروی ویک تعداد کشورهای دیگر، که منجر به تشکیل سیستم جهانی سوسیالیستی گردید، تمایل فکری فلسفهٔ بورژوازی رابه شدت تقویت بخشیده، آن رابه‌عنصر جدا ناپذیر جنگ خاموش ناشونده ایدیولوژی، که پروپاگندی علیه جهان سوسیالیزم میباشد، مبدل نموده است.

درفلسفهٔ معاصر بورژوازی تضادهای مرحلهٔ کنونی تکامل جامعهٔ سرمایه سالاری به طور خاص انعکاس یافته است. درجامعه شناسی مارکسیستی مجموعهٔ این نظریات به مفهوم بحران عمومی سرمایه داری بیان میشود. این بحران دراقتصاد، سیاست، فرهنگ، ایدیولوژی ومناسبات

اجتماعی بورژوازی رونما گردیده ومشخصهٔ عمده آن میباشد . این بحران در فلسفه نیز که بخش اساسی ایدیولوژی میباشد بهاین یا آن شکل انعکاس مییابد.

۱ـ بحران عمومی سرمایه سالاری ومشخصات فلسفهٔ غیر علمی معاصر

تضادهای موجود جامعهٔ سرمایه داری در دوران امپریالیزم حدت بیسابقه یی کسب نموده است. دلیل اساسی آن را میتوان در تضادهای خصلت اجتماعی تولید وطرز مالکیت خصوصی بر وسایل تولید جستجو کرد که تضادهای تمام سیستم اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و طبقاتی به آن وابسته است. این تضاد هادر دورهٔ بحران عمومی سرمایه سالاری به چنان سطحی از تکامل خود رسیده که بورژوازی دیگر چه در محدوده کشورهای جداگانه و چه در مقیاس تمام بشریت نقش رهبری کنندهٔ خود رادر پیشرفت اجتماعی از دست داده است. این واقعیت انکار ناپذیر سرانجام منجر به آن شد که درنتیجه تجارب تاریخی توده‌ها نکات اساسی ایدیولوژی بورژوازی قبل‌ازهمه نظریات «جاویدانی»، «طبیعی» و «عاقلانه» بودن ساختار اجتماعی سرمایه‌داری اعتبار خویش را ازدست بدهد؛ اما اندیشه گران بورژوازی درتوضیح مشخصات فاسد جامعهٔ معاصر بورژوازی تلاش میورزند حتی الامکان از آنها دربرحق جلوه دادن نظام سرمایه سالاری استفاده نمایند.

مارکسیزم مسألهٔ تشدید تضادهای سرمایه سالاری رابه کمک مفاهیم درست علوم اجتماعی معاصر آشکار مینماید. براساس فلسفهٔ بورژوازی بحران سرمایه‌ساری به «بحران انسان امروزی»، «بحران معنوی زمان» و «بحران تخنیکی» توجیه میشود. به عبارت دیگر، این فلسفه ویژه‌گیهای مشخص تاریخی این حوادث را درنظر نگرفته سرنوشت تاریخی سرمایه سالای رابا سرنوشت تاریخی تمام انسانها یکی میداند .

ایدیولوژی بورژوازی ورشکسته گی ساختار سرمایه سالاری را، که حیات آن حیات خود وست ، به « زوال مدنیت جهانی » ، « غروب تمدن » وامثال آنها شرح میدهد. بدین ترتیب درپاسخ به مبارزه علیه مناسبات نوین اجتماعی ازایراسیونالیزم (۲)، کسه باتمام نیرو به مبارزه علیه مناسبات نوین اجتماعی برخاسته، بافاتالیزم (۳) پسیمیزم (٤) وامیدبستن به نیروی ماورای طبیعت استمداد میجوید .

مشخصهٔ اساسی جهانبینی بورژوازی درسدهٔ ۱۹ عبارت بود از نظریات مبتنی بر تأمین پیشرفت دوامدار جامعه ، ولی درسدهٔ ۲۰ این ایدیولوژی ازچنین روالی فاصلهٔ بسیار دارد. آنها تضاد های کشندهٔ سرمایه سالاری را به خوبی احساس میکنند . نزاعهای حل ناشدنی آن چنان آشکار است که حسن نظر نسبت به آن را امکان ناپذیر میگرداند ، ولی آنها منشأ اساسی این همه اختلافها را «انسان» و «روح انسان» میدانند که تضادهای اجتماعی را بار می آورد.

بر اینتن متفکر جاه طلب امریکایی مینویسد: « دنیای فردی دنیای تضاد های باطنی و غنا هریست . اشخاص و جوامع با همدیگر در حال نزاع خونین میباشند و نمیدانند چگونه به آن پایان بخشند. بدتر از همه نزاع باطنی هر شخص است ، روح به طفیل خواهش و دانش جهالت و خرافاتش، ضعف و اقتدارش ،خودخواهی، ترس، بیرحمی و وجدانش درحالت نزاع میباشد. » (۵)

راهی را که بر اینتن برای بیرون رفت از این اختلافات و نزاعها نشان میدهد تعبد و اعتقاد به نیروی ماورای طبیعت است که گویا روح اذیت شونده را تسکین میبخشد .
این آموزش ظریفتر فلسفیست که به صورت آشکار از مواجه شدن به نیروی ماورای طبیعت اجتناب میورزند. تضاد های نظام سرمایه سالاری را به مثابهٔ افاده ماهیت عمومی مناسبات انسانی شرح میدهند و بنا براین نیز راه نجات را نمیبینند :

باری دفع ناپذیری نزاعها عامل تعیین کنندهٔ حیات اجتماعی و نیز درك نا درست آن شاهد بیواسطهٔ بحران جامعهٔ سرمایه سالاری و منجمله اندیشه های فلسفی بورژوازی میباشد. زمان مدح و ثنای بی مفهوم سپری شده است، اما ایدیولوژی بورژوازی حاضر نیست تا راه نجات از بحران و تنظیم برنامه های علمی را در یابد .

مشخصهٔ دیگر بحران فلسفهٔ بورژوازی عبارت از تغییر مناسبات آن با علم میباشد. اگر ایدیولوژی بورژوازی انقلابی سده های ۱۷ و ۱۸ به فلسفهٔ علمی تکیه نموده و به نیروی خرد انسان اعتماد داشت ، گروهی از فلاسفهٔ معاصر بورژوازی سرپیچی از علم و خرد را توصیهٔ میکنند. فیلسوف آلمانی شیلر مینویسد: « علم مخصوصاً اگر هر قدر هم جدی و قاطع وبیطرفانه

درک شود و از آن استفاده به عمل آید در حقیقت برای حصول و تعیین جهانبینی هیچ گونه اهمیتی ندارد.» (٦)

اما این به چی مفهوم است و چگونه در «عصر علم» اشاعهٔ یک چنین عقیده یی که گویا علم با جهانبینی مناسبتی ندارد، ممکن است؟ فلاسفهٔ بورژوازی در معرفت علمی به ویژه در علوم اجتماعی پیش از همه وسیلهٔ پیشگویی عینی اجتماعی را میبینند که نشان دهندهٔ مرگ نظام سرمایه داری و رویش نظام عادلانهٔ اجتماعی میباشد.

فقط به همین مناسبت آنان تلاش میورزند تا اثبات کنند که آن نظریات علمی که قانونمندی جامعه را نشان میدهند، وجود نخواهند داشت. فیلسوف معاصر انگلیسی ک. پاپر مینویسد: «این بدان معنیست که ما امکان پذیری «نظریهٔ تاریخ» (٧) یعنی علم تاریخ اجتماعی را، که به فزیک نظری مشابه باشد، باید رد کنیم، تیوری علمی تاریخی به مثابه اساس پیشبینیهای تاریخی وجود ندارد.» (٨)

عامل دیگری نیز وجود دارد که اهمیت آن کمتر ازعامل پیش گفته نیست و آن عبارت است از مناسبات ایدیالیزم معاصر با دانش علمی، و میتوان آن را از روی اینکه جهانبینی چگونه آن تحول را، که در حدود سده ١٩ و ٢٠ در طبیعت شناسی روی داده اساس نظریات علمی طبیعت شناسی قرن گذشته را مواجه به بحران نموده و شرح میدهد، تعیین کرد. این طبیعت شناسی که ماهیتاً میکانیکی بوده اساس آن را تیوری پایان یافتن دانش علمی، که ماهیت حقیقی واقعیت را آشکار میسازد، تشکیل میدهد. چنین پنداشته میشود که علم منظره تام و بی تناقض جهان را ترسیم مینماید. علما فقط وظیفه دارند تاجزئیات را تثبیت نمایند؛ ولی جهان به طورکل مجموع اتمهای تجزیه و تغییر ناپذیر است که تبدیل مکان میکانیکی آنها در فضا ماهیت همهٔ تغییرات طبیعی را معین میکند. طبیعت شناسان میتافیزیسن نمیتوانند درک کنند که هر گونه دانش از آن جمله دانش مشخص عامی هم حقیقت نسبی میباشد. تحول طبیعت شناسی که در نتیجهٔ آن جای «منظرهٔ فزیکی جهان» را که در قرن ١٩ حاکم بوده نظریهٔ جدیدی که اساس نظریه نسبیت و میخانیک کوانت (٩) را تشکیل میدهد، اشغال نموده است، همین حقیقت بود که ماتریالیزم دیالکتیک را اثبات نمود:

و اما با این تحول سریع و ناگهانی در طبیعت شناسی یک تعداد از دانشمندان از آن جمله دانشمندان بزرگ و با نفوذ ار گنو سیولوژی ،اتریالسنی د ست کشید ند . ا نکا ر عینت علم و کم‌بها دادن به نقش عظیم علم در تشکل جهانبینی ، که در فلسفهٔ بورژ وازی‌همین ا کنون مسلط میباشد، ماهیت نظریات آنان را معین میکند .

اگر علم ، که با حقایق عینی مجهز است، منظره‌درست و واقعی‌جهان را انعکاس‌ندهد، پس فلسفه به‌نوبهٔ خود به جمع بندی واقعیتهای عینی (داشته ها ی علم) ادعایی بر پا کر ده نمیتواند . فلسفه باید از نظریهٔ «عالم» به نظریهٔ معر فت، که‌از خودعالم‌جداست، مبدل‌گر دد. در نتیجه فلسفه بایدبه کلی همچو نظریهٔ آموز ش بر هم خور ده ایدهٔ « میتافزیکی» و جهانبینی خود را برای همیشه فراموش کند و به فعالیتی تبدیل شود که به تحلیل زبان علم میپر داز د . باری باید گفت که احکام و نظریات پوزیتویز م معاصر نمونهٔ بارز آن است .

ایر اسیو نالیز م به ر اه دیگری میر ود. اگر علم در بارهٔ ماهیت هستی انسان بحث نکر ده همه خصوصیتهای فردی و حیاتی شخصی ر ا آگاهانه صرف نظر نماید و با مسایل تجریدی قانع شود پس جهانبینی فلسفی موافق پندار ایر اسیونالیز م باید« تمامی تصورات حیات را » اساس خویش قرار دهد. « فلسفه باید نه علم، بلکه « تفکری باشد» که در یک وقت مرا به خود می‌آورد ، مرا بیدار میکند، مرا تغییر میدهد و مرا به خاطر می‌آورد . » (۱۰)

اعتراف برخی ار دانشمندان، که زیر تأثیر ایدیالیز م واگنوستسیز م (۱۱) قرار دارند، علم را مجموع اسرار واقعی انعکاس ناپذیر میشمارند . برای فلاسفهٔ متدین که گویا من بعد برای جهانبینی دینی پیشامد های نا محدود فرا میرسد ، اگر علم از حقایق تجربوی دور تر نرود، اگر به تصریحات عمومی قناعت کند، میتوان آن را با دین، که طی هز ار ان سال تاریخ انسان مقدس دانسته شده، تعویض نمود.

براساس کم بها دادن اگنوستیکی وایدیالیستی علم تیوریهای اساسی معاصر بورژوازی (نیوپوزیتوریزم، ایراسیونالیزم وفلسفهٔ دینی) به وجود آمده بودند که اهمیت جهانبینی علمی را انکار میکنند. البته تمام اشکال گوناگون مکتبهای فلسفی ایدیالیستی قرن ۲۰ که‌نمایانگر بحران فلسفهٔ بورژوازی بوده وجهانبینی تامی را به وجود آورده اند نمیتوان شامل این جریانها دانست ؛ ولی

با وصف آن در موجودیت اشکال اساسی فلسفهٔ معاصر بورژوازی جریانهای درجه دوم وطبیعتاً مابینی به آن اشکال تمایل دارند .

۲- نیوپوزتیویزم، فلسفه ایدیالیستی علم

پوزتیویزم به مثابهٔ یک روند فلسفی در سالهای سی وچهل قرن گذشته پا به عرصهٔ وجود گذاشته است. احتراز بورژوازی از نظریات علمی دور شدن از موضع انقلابی پس از احراز قدرت سیاسی واقتصادی سرچشمهٔ اجتماعی پوزتیویزم را تشکیل میدهد. واساس تیوریک آن در نتیجهٔ ناامیدی از امکانات فلسفهٔ محدود کلاسیک (مانند فلسفهٔ کلاسیک المان) فراهم گردیده است. فیلسوف فرانسوی اوگست کنت آن را سرانجام تکامل تفکر انسانی میپنداشت که از مرحلهٔ «الهیات» به مرحلهٔ «میتافزیک» واز آن به مرحلهٔ «مثبت» (یعنی پوزتیویزم) رسیده است. درمرحلهٔ نخست تفکر انسان تابع مشیت الهی میگردد، در مرحلهٔ دوم، تصوراتی با تعلیمات موهوم دربارهٔ «ماهیت» و«عوامل» حوادث عوض میشوند ودر مرحلهٔ سوم «عقل انسان» امکان ناپذیری به دست آوردن دانش مطلق را اعتراف مینماید.

از تحقیق دربارهٔ تکوین عالم ودانستن عوامل درونی حوادث دست میکشد تا که به کشف قوانین آنها، یعنی مناسبات درونی منتظم همانند حوادث مشغول شود ....» (۱۳)

ضمناً پوزتیویزم از همان آغاز قوانین را نه به مثابهٔ ماهیت حوادث، که آنها درك ناشدنی پنداشته میشوند، بلکه آن را به مثابهٔ تسلسل ظاهری ومانند خود حوادث شرح میدهد.

منبع این تسلسل وتشابه نه همچون رابطهٔ متقابل عینی موجود در خود حوادث ؛ بلکه همچون میتود ذهنی آنها توضیح داده میشود.

پوزتیویزم سدهٔ ۱۹ احترام نسبت به علم را با نظریهٔ معرفت چنان درآمیخت که بتواند آن معرفت را آگاهانه به نفع خویش استخدام نماید. کشفیات طبیعت شناسی را بهمثابهٔ یک امر کاملاً غیر قابل اعتماد پذیرفته که این کشفیات را نه از لحاظ روابط ماهوی ،بلکه در ارتباط با حوادث بیرونی مطالعه میکرد، آن را با نظریات موهوم فلسفی مقایسه مینماید. این گونه توجیه افراطی از کشفیات طبیعت شناسی یکی از عوامل بحران نخستین شکل تاریخی پوزتیویزم بود که این تحول ضربه نهایی و مرگبار را برآن وارد نمود.

دومین شکل تاریخی پوزتیویزم امپزیوکرتیسیزم اویفریوس ویی، ماخیا ماخیزم (۱۵) تشکیل میدهد که ادعای متقدمان خود را دربارهٔ کشف قوانین کلی طبیعت وجامعه تردید نموده فلسفه را با نظریهٔ ذهنی ایدیالستی معرفت تعویض نمود. مثلاً ماخ اظهار میداشت که: «آن معرفتی که احساسات را با هم ارتباط میدهد، احساسات وتصورات است» واحساسات را به مثابهٔ یگانه واقعیت قابل دسترسی با عناصر ذاتی تمامی موجودات میشمارد. بحران این شکل پوزتیویزم که هنوز در دههٔ نخست قرن ما وسعت داشت همانا نتیجهٔ ناگزیر تحول طبیعت شناسی بود که به کشف ذره های اتم منجر گردیده وآنها نمیتوانستند آن را به مثابهٔ احساسات توضیح نمایند. موجودیت آنها در نتیجهٔ تحقیقات تیوریکی متکی بر بنیاد منطقی تعیین گردیده بود. امپریزم (۱۶) ایدیالستی وماخیزم از آزمون زمان نگذشت، جای آن راپوزتیویزم منطقی یا نیوپوزتیویزم اشغال نمود.

نیوپوزتیویزم درآغاز سدهٔ بیست، زمانی که به طفیل موفقیتهای برجستهٔ منطق ریاضی ونظریهٔ استفاده از آن در تحقیقات فلسفی به میان آمد، پا به عرصهٔ وجود گذاشت. یکی از اساس گذاران نیوپوزتیویزم فیلسوف انگلیسی برتر اندرسل پیشبینی میکرد که: «در آیندهٔ نزدیک برای فلسفهٔ خالص چنان دوره یی فرا خواهد رسید که در ده سال اخیر برای تعلیمات در بارهٔ اساسات ریاضی فراهم گردید.» (۱۷)

درهمین عصر راسل نظریه یی را پیشنهاد میکند که موافق به آن فلسفهٔ نه مجموع عقاید تیوریکی ونه «تعلیمات» بلکه فعالیت تحلیل لفظی علم بوده هدفش بیرون کردن تمامی بیانات واصطلاحات میتافزیکی، یعنی احکام ومفاهیمی میباشد که مدعی دانش عینی پیرامون جهان مستقل وبیرون از ذهن انسان اند. او بلافاصله تأکید میکند که تحلیل معرفت علمی اولین مفاهیم علمی وساختمانی نظریات علمی، وظیفهٔ حتمی فلسفه میباشد.

فلسفه این مفاهیم اساسی علمی؛ مانند: علت، ضرورت، قانون، عینیت وغیره را، که بدون آنها تحقیقات علمی امکان ناپذیراست، همیشه می‌آموخت وخواهد آموخت؛ ولی این فقط به تعیین شکل این مفاهیم، یعنی اهمیت آنها برای تنظیم معرفت علمی محدود نمیگردد؛ ولی درنخستین گام مضمون عینی مفاهیمی راکه رابطهٔ خود حوادث طبیعی واجتماعی را انعکاس

میدهند ، آشکار میثماید؛ اما چنین تحقیق مضمون عینی مفاهیم اساسی علمی را نیوپوزتیویزم همچون مسألهٔ میتافزیکی ، یعنی مسألهٔ باطل ازحدود تجربهٔ ذهنی بیرون رد میکند .

نیوپوزتیویزم طی تاریخ نیم قرنهٔ خود پی در پی دچار دگرگونی و اشکال مختلف گردیده است. نخستین شکل آن در دههٔ دوم عصرما عبارت بوداز « تمییز منطقی » که ساختمان جهان را با ساختمان منطق ریاضی که درکتاب « پرنسیپهای ریاضی » ب. راسل و وایت هید بیان گردیده یکی میشمارد. جای آن را پوزتیویزم منطقی کنفرانس وین اشغال کردکه درمرکز تحقیقات فلسفی ، پرنیسپ سنجش پذیری تجربی رابه مثابهٔ متمایز کننده اظهارات میتافزیکی از اظهارات علمی قرارداد و این شکل جای خود رابه پوزیتویزم سیمنتیک داد و تحلیل منطقی رابه تحلیل سیمنتیکی (تحلیل مضمون و معانی اطلاعات) تعویص نمود. بعد ازآن فلسفهٔ « زبانشناسی » به میان آمدکه تصریح دستاوردهای زبانی زبان طبیعی وقراردادی را وظیفهٔ خویش قرارداد. برای آنکه در بارهٔ نیوپوزتیویزم تصوری کلی داشته باشیم با عقاید کنفرانس وین ، که افادهٔ کلاسیک پوزتیویزم معاصر میباشد ، آشنامیشویم. کنفرانس وین (سالهای بیستم سدهٔ کنونی) در تربیون علوم مثبته دانشگاه وین گشایش یافت . رهبری آن رام. شلیک به عهده داشت. فعالترین نمایندهگان آن د. کرنپ ، اونیرات ، وی. کرافت و دیگران بودند. اعضای اتحادیهٔ فلسفی تجربی برلین اندیشههای هماهنگ بانظریات کنفرانس وین را پخش واشاعه مینمودند. در انگلستان آ. آیر ازعقاید کنفرانس وین حمایت و پشتیبانی میکرد. کنفرانس وین تا سال ۱۹۳۸ عملاً [۲] فعالیت مینمود .

پس از استیلای آلمان هتلری بر استریا اشتراك کنندهگان آن به امریکا و انگلستان مهاجرت نمودند ودر آنجا جهت انتشار نیوپوز تیویزم تلاشهایی را به خرج دادند .

ماهیت آن تحلیل منطقی که نمایندهگان کنفرانس وین به مثابهٔ مضمون اساسی فلسفه درک میکنند چنین است : از دیدگاه نیوپوزتیویزم ، علم متشکل است از : منطقی - ریاضی (تحلیلی) و تجربی (واقعی) مثلاً [۲] : اعداد ۴=۲×۲ تحلیلی است ، یعنی با اعداد ۴=۴ هم معناست. یا جملهٔ « همه مجردان بی زن اند» نیز چنین است. چون ما کلمهٔ «مجردان» را با مضمون لغوی آن عوض نموده جملهٔ « همه انسانهای بی زن ، بی زن اند» را حاصل میکنیم. چنین جمله هاگویا چوکات منطقی نظریهٔ علمی میباشند و معیار آنها قوانین منطق صوری اند. برعکس، جملههای « در این خانه چارچوکیست »

یا «همه مجردان رفتار عجیب دارند» به جمله های تجربی تعلق دارند ؛ زیرا آنها را از طریق حساب کردن چوکیهای خانه یامشاهدهٔ سلوك مجردان میتوان تثبیت کرد. متباقی همه جمله ها که برخلاف قواعد سنتکس ساخته شده اندیاغلط اند، یااگر آنهابه گونهٔتحلیلی یاتوسط عملیهٔتجربه اثبات نگردند، میتافزیکی (یعنی علم درك ناشدنی) میباشند.

پ. کرناپ این نظریه راچنین بیان میکند: «من همه آن جمله هارا میتافزیکی میدانم که ادعا دارند برخی مسایل ازهرگونه تجربه بالاتر وازحدودآن بیرون میباشد.

مثلاً دربارهٔ واقعیت راستین اشیای مطلق به ذات خود وغیره ازادعای فلس، که ماهیت اشیاست؛ خلاصهٔ هیراکلت که ماهیت آنها آتش است وعالم فقط یك مبدأ دارد؛ عقیدهٔ دوالیستها که دومنشأ وجود دارد؛ دعوی ماتریالیستها که همه اشیا طبیعتاً مادی میباشند؛ عقیدهٔ ایدیالستها که آنها روح اند. همین طور ازجمله مبدأ عالم است. دربارهٔ ادراك یاحیات واحساسات ویابرخی تجاربی که آن رامن بعد باید درنظر داشت، نمیتوان هیچ گونه حکمی رااصادرکرد.» (۱۸)

به بیان دیگر، نیوپوزتیویزم همه مسایل فلسفی وقبل ازهمه مسألهٔ اساسی فلسفه رابه «میتافزیک» نسبت داده بدین ترتیب آنها رااز عرصهٔ علم بیرون میکند.

واما همچونگرش نادرست است. فلسفه آن چنان که ما میتوانیم جمعبست دانستنیهای علمی ومعلومات دربارهٔ عملکردهای اجتماعی میباشد. یك چنین فلسفه یی ـ که ماهیت اشیارا آب میداند ـ درنتیجهٔ همان مشاهده به وجود آمد که ادعا میکنند غذای تمام موجودات نم است وگرمی ازنم حاصل میشود وآن زنده است وآنکه «همه چیز ازآن منشأ میگیرد مبدأتمام موجودات میباشد.» (۱۹) این نه افکار میتافزیکی؛ بلکه نخستین فرضیهٔ سادهٔ علمی بود. همچنان ماخیزم دیالکتیك ماتریالیستی راکه با «تکامل طولانی و دشوار فلسفه وطبیعت شناسی» اثبات میگردد. انگلس نیز نیوپوزتیویزم رابه میتافزیك منسوب دانسته؛ ولی آن رانه حق ونه باطل؛ بلکه «میتافزیك» بیمعنی اعلان کرده خواسته است تابه این ترتیب ازآن اغماض کنند:

یقیناً فلسفه یی که براحکام اصولاً غیرازماده بنا یافته است، بی اساس است؛ اماچنین تعلیمات فلسفی حتی اگر مؤلفان آنها نیزبه خصوصیت غیرتجربی افکارخود مدعی باشند هم هرگز موجود نبوده است. مسأله برسرآن است که آنها دانشهای علمی وتجربی اجتماعی زمان خودرا چگونه

جمعبست نموده‌اند. بنابر این، در خصوص سیستمهای فلسفی میتوان عدم صحت برخی از جهات یاتمامی سیستم را طرح کرد.

نیوپوزتیویزم تفاوت جمله های تجربی را از «میتافزیکی» بااصول سنجش پذیری معین میکند. سنجش پذیری یابررسی از دیدگاه آنها بااعداد محدود معلومات تجربی (معلومات حسی مشاهدات) یابه سخن دیگر، این حقیقت را تثبیت ومقایسه نمود نآن جمله است؛ پس جمله یا بااحساسات یاباجمله دربارهٔ این احساسات مقایسه میگردد. همین گونه نیوپوزتیویزم ایدهٔ اساسی معرفت ذهنی- ایدیالستی را، که فلاسفهٔ انگلیسی برکلی و هیوم درزمانش بیان کرده بودند، احیا نمود. آنها گفته بودند ماجزبه واقعیت شعور مان یابه بیانات دربارهٔ این حقایق چیزی رانمیدانیم ونخواهیم دانست.

اصول سنجش پذیری اصول عادی بررسی وتحقیق است که واقعاً در علم از آن استفاده به عمل می آید. مثلاً هنگام بررسی جمله یی مانند«دربیرون باران است» لازم است مابه بیرون نظر انداخته آن را مشاهده کنیم؛ ولی همچو اصول فلسفی با استفاده نمودن از آن میتود عادی تفتیش یا بررسی (آن گونه که نیوپوزیتویستها ار آن استفاده میکنند) دربارهٔ این که علم درچه مورد باید بحث کند یا درچه مورد باید بحث نکند همانا محدودیت آن راآشکار میسازد. هر یک جملهٔ عمومی ما را به اندیشه وادار میکند؛ «دوای مرگ موش زهرناك است»، «اجسام از گرمی منبسط میشوند»، «سزار از رو بیکان گذشت» هرکدام از این سه جمله را نمیتوان با مشاهدهٔ بلاواسطه عادی بررسی وتحقیق نمود. برای تحقیق دو جملهٔ نخست مشاهدات بی انتها لازم است. جملهٔ سوم حادثهٔ واقع شده است وبنابر این، مشاهده شنونده را بیان میکند، پس آنها «میتافزیکی» اند؛ اماکی جرأت میکند که چنین جمله ها را از علم دور راند. علاوه براین، خود اصول سنجش پذیری را چگونه میتوان بررسی کرد؟ به هیچ‌وجه. پس خود این اصول راکه میتافزیکیست، باید از معرفت علمی دور راند. وبه اندازهٔ کافی استفاده از آن در علم نه تنها تمامی آثار «میتافزیکی» را از خود بروز میدهد؛ بلکه خود علم را هم رد میکند. قوانین علمی به اندازهٔ افکار عمومی فلسفی قابل سنجش حسی وقابل مقایسه توسط تجربه حسی نیستند.

انتقاد بر پرنسیپ سنجش پذیری عامل تغییر شکل آن گردید وکمی «ضعیف» شد. نیوپوزیتویستها

خواستند جملات واظهار اتی را با تجربه، یعنی علماً اثبات کنند که اصولاً قابل تفتیش اند؛ اما تضعیف اصول سنجش پذیری وضعیت را تغییر نمیدهد، امروز چنان دانشهایی وجود دارند که بررسی آنها نا ممکن است؛ ولی فردا میتوان با پیشرفت تخنیک آنهارا اثبات کرد؛ مثلاً[۴] اوگست کنت مسألـه ترکیب حمایوی اجسام سماوی را مسألـهٔ مبنا فزیکی میشمارد، بدان جهت که تحقیق آن اصلاً[۵] ناممکن است؛ ولی دو سال پس از موت او تحلیل جیومتری به وجود آمد.

بدین ترتیب اهمیت فلسفی اصول سنجش پذیری تدریجاً کاهش یافت وتو أم با آن اعتبار نیوپوزیتویزم تنزل نمود. اینک نیوپوزیتیویزم از حل دشواریهای مربوط خویش عاجز مانده «کاگرینتسیه» یعنی روانی ومنطقاً بی تناقض بودن سیستم علمی رایگانه معیار شناخت حقیقت میداند. به نظر نیوپوزیتیوبستها کاگرینتسیه هم حقایق این سیستم وهم درک علمی اصطلاحات ومفاهیم ترکیبی آن را تأمین مینماید. این معرفت کاملاً[۶] در دایرهٔ اصطلاحات زبانی محدود مانده پیش از پیش مضمون عینی خود را ازدست میدهد، مثلاً[۷] آیر مینویسد: «ولی ماهرگز به آن موفق نخواهیم شد که ازحدود زبان کاملاً[۸] برآمده ازاین فرصت مساعد جهان را تحقیق کنیم تا بفهمیم که کدام سیستم آن را بهتر شرح میدهد.» (۲۰) ازاین نگـاه فلسفه فعالیتی را آشکار میسازد که تنها بازبان سروکار دارد - بازبان منطق ریاضی که بر اساس شرط ایجاد گردیده واز آن استفاده به عمل می آید وبازبان طبیعی که آن راانسانها درحیات روزانهٔ خود به کار میبرند، ولی اگر فلسفه تنها درمحدودهٔ زبان باقی مانده به تحلیل آن بپردازد، وسیلهٔ تغییر جهان ماحول شده نمیتواند وحتی درزبان هم چیزی را تغییر داده نمیتواند. یکی از نمایندهگان برجستهٔ نیوپوزیتیویزم ل. و تگنیشتاین مینویسد: «فلسفه به هیچ وجه به استفادهٔ حقیقی زبان دخالت کرده نمیتواند یااو درنهایت امر میتواند فقط آن را تصویر کند؛ زیرا به آن هیچ گونه اساس نمیدهد، او همه راچنان که هست همان طور باقی میگذارد.» (۲۱)

سخنان بالا، چه نویسنده بخواهد چه نخواهد، ماهیت اجتماعی نیوپوزیتیویزم را به روشنی افاده میکند.

حقیقتاً آیااین فلسفه است که همه چیز راچنان که هست همان طور بیتغییر میگذارد. صرف نظر ازعقاید مشخص اجتماعی-سیاسی که این یاآن نیوپوزیتیویست ازآن پیروی مینماید ازعقیدهٔ

سوسیال دموکراتها گرفته تاانتی کمونیزم لک. پاپن اشکال مختلف دارد. وظیفهٔ اساسی اجتماعی نیوپوزیتویزم عبارت ازتوسعهٔ شکاکیت تیوریکی ونهلیزم وانکار ازجهانبینی علمی میباشد.

برتراندراسل گفته بود : « حل مسألهٔ سرنوشت انسان یاسرنوشت کاینات راپیشنهاد نمیکند و پیشنهاد هم نخواهدشد. » (۲۲) این اظهارات مانند حکم ونگشتاین ـ که دربالا آورده شد ـ نمایانگر این واقعیت است که نیوپوزیتویزم به مثابه فلسفه در «برج عاج» گوشه نشین شدنی است واین همه پاسخ به آن مسایلیست که خود زندهگی دربرابر دانشمندان ومتفکرین میگذارد.

ضمناً پاسخیست که طبعاً وضعیت موجود را امیپذیرد. بنابراین ، اختلاف سیاسی بین پوزیتویستها به مثابهٔ اختلاف نظر عادی انسانهاست که به این یاآن شکل، نظام سرمایه سالاری را پذیرفته اند.

و.ای. لینن باتعیین نقش اجتماعی ماخیزم نوشته بود: درموضع گیری طبقاتی امپریوکریتیسیزم ناشی ازآن است که آنها نقش لگن بردار را برای فیدیستها (۲۳) درمبارزهٔ آنها علیه ماتریالیزم ایفا مینمایند. » (۲٤) نقش اجتماعی نیوپوزیتویزم نیز همین گونه است. نیوپوزیتویزم تلاش میورزد تاجهانبینی علمی را تردید نموده اثبات نماید که گویا هم دین وهم اتهایزم هردو اثباتناپذیراند، پس علم به مبارزه میان آنها کدام مناسبتی ندارد ودراین مبارزه نه دین ؛ بلکه این اتهیزم است که متضرر میشود. دین اکنون ازتردید معرفت علمی دست کشیدهاست ؛ ولی« تنها» اهمیت آن رادر جهانبینی انکار میکند. این عیناً همان دیدگاهیست که نیوپوزیتویزم بـه آن موافـق است. دوجمله یـی را که نویسندهٔ یـکی از آنها نیو پـوریتویست آ. آیـر ونویسندهٔ دیگرش نیوتومیست ف. کاپلیستان میباشد، مقایسه میکنیم. باری عینیت افـکاری که درآنها افاده گردیده آشکار است. فقط مناسبت ذهن درارتباط به دین متفاوت میباشد. جملهٔ نخست روحیهٔ شکاکیت وجملهٔ دوم روحیهٔ دین را افاده میکنند.

آ. آیر : « باید گفت که برای آشتی ناپذیری دین وطبیعت شناسی اساس منطقی وجود ندارد اگر سخن در بارهٔ حقیقت یا دروغ باشد درآن صورت بین طبیعت شناسی وتدین اختلاف وجود دارد. »

ف. کاپلیستان : « اکنون ما میبینیم که بین دین وعلم اختلاف به آن مفهومی که در عصر گذشته

فهمیده میشد، وجود ندارد ونخواهد داشت؛ زیرا برخی نتایج علمی اثبات شده منافی با احکام وحی نمیباشد.»

همچنین نیوپوزیتویزم در فلسفهٔ ایراسیونالیستی افادهٔ «حسیات حیاتی» را دیده آن را حق پندارد واثبات میکند که تلاش جهت «معنی علمی داشتن» به آن منطبق نیست. به خاطر همین بی حزبیت یا غیر جانبدار بودن نیوپوزیتویزم از موضع اسلوب علمی ماتریالیزم دیالکتیک متمایز میگردد. نیوپوزیتویزم هم فلسفهٔ دین و هم فلسفهٔ ایراسیونالیستی را نه تنها از جهات علمی بیمعنی؛ بلکه اشکال نادرست وتحریف شدهٔ شعور محسوب میدارد. آنها باید به محاکمهٔ علم وفلسفهٔ علمی کشانیده شوند. این محاکمه آنها را اثر دید نموده است. ضمناً تحلیل منطقی نیوپوزیتوستی زبان، که دعوی رد «میتافزیک» غیر علمی را دارد وواقعاً در برابرادعا های تیوریکی دین وایراسیونالیزم سر تسلیم فرود می آورد.

منبع: اساسات فلسفهٔ مارکسیستی، لیننیستی،

نشرات اکادمی علوم اتحاد شوروی،

انستیتوت تعلیمات عالی فلسفه،

ترجمه به زبان والفبای تاجیکی از روی جاپ روسی توسط نشریهٔ عرفان، دو شنبه ۱۹۷٦،

برگردان وحواشی توسط غفار سیغور.

حواشی برگردان وفهرست مأخذها

۱ـ باب معرفت وحصول علم در فلسفه.

۲ـ ایراسیونالیزم یاخرد ستیزی؛ دکترینی که نقش تعقل (استدلال منطق وغیره) را در شناخت واقعیت انکار میکند. خردستیزی یا ایراسیونالیزم یک گرایش ذهنی غیر علمی است که در تمام مکاتب فلسفی غیر علمی نفوذ دارد.

۳ـ اعتقاد به قضا وقدر.

٤ـ لجوجانه.

5. E.S. Brightman. Nature and Values. N.Y. 1945.P.66.

6. M.Scheter. Gesmmette Werke. Bd. vl. Brnard.

۷- منظور از فلسفهٔ تاریخ است.

8. K.R.Popper, The poverty of Historicism L. 1957.

۹- بر طبق این تیوری کوچکترین کمیت انرژی قابل صدور یا جذب است.

1. K.Jaspers, Enistnz Philosophie,. 3 Auftage Berlin, 1946, 3.10.

۱۱-«یعنی نمیدانم» و پیروان این مکتب برآن اند که به وجود خودوعلت او لی حقایـــــق نخستین پی نتوان برد. به هیچ چیز اعتماد ندارد و همه چیز و در نزد پیروان این مکتب مجهول است.

۱۲- سوسیولوژی کانت ...، سال ۱۸۹۸، ص ص ۲-۳.

۱۳- یکی از جریانهای فلسفی غیر علمی اواخر سدهٔ ۱۹ و اوایل سدهٔ حاضر میباشد که عنوان خود را از نام فیلسوف اطریش «ماخ» گرفته است.

۱٤- اصالت تجربه یاتجربه گرایی.

۱۵- کارهای نودر مقدمهٔ ریاضی «نظریات جدید دربارهٔ ریاضی»، ج. اول، سال ۱۹۱۷، ص ۱۰۳.

۱٦- علم معانی ومفاهیم واژه هاوشعبه یی اززبانشناسی.

17. R. Carnap philosophy and logical syntan, In: (The Age of Analysis selected.. by AM. Whit, N) 1956.pp. 212-213

۱۸- ارسطو، میتافزیک، حس ۲۳.

۱۹- آ. آیر. فلسفه وعلوم« مسایل فلسفی»، ۱۹٦۲، جلد۱، ص ۱۰۳.

20. L. Wittgenshtein' Philosophical Invesligations, onford, 1963. p.49.

21. B.Russl, our Knowledge of The Enternal word.

۲۲- دکترینی که اعتقاد دین را بر دانش ترجیح میدهد. فیدیزم در تمام تیوریهای غیر علمی کم وبیش وجود دارد و بیان کنندهٔ تبعیت علم از دین است.

۲۳- و.ای. لینن، آثار، جلد ۱٤، ص ٤۱٦.

گزارنده به دری : پویا فاریابی
منبع گزارش: Himalyan Tales
جای چاپ : هند، بمبیی، ۱۹۷۳

تاجی ملا

بودنبود روزی وروزگاری یک سوداگر بود. این سوداگر یک دختر کوچک وزیبا داشت که نامش «تاجی ملا» بود. تاجی ملا بسیار خورد بود که مادرش مرد وسوداگر ناگزیرشدکه زن دیگری بگیرد، چه او همیشه برای سوداگری به شهرهای دور میرفت ؛ گاهی چندین ماه درسفر میبود. بنابراین، میاندیشیدکه کسی باید باشد تاازتاجی ملا نگهداری نماید وتاجی ملاهراندازه‌که بزرگ میشد به همان اندازه زیبا وزیباتر میگردید ، همچنان هرروزی که میگذشت برخوبی وهوشیاری اوافزوده میشد. مردم دهکده خوبی وزیبایی او رامیستودند ومهربانیش بەخورد وبزرگ، نقل مجلسها بود .

سوداگر ، دخترش رابسیار دوست داشت واورابسیار مینوازید واما مهربانی ونوازش سوداگر ، سبب رشک ونفرت مادراندر تاجی‌ملا میگردید وباخود میگفت: « تمام کارهای سخت‌خانه رامن انجام میدهم ؛ ولی تحفه های نغز وگرانبها نصیب تاجی ملاست ، هه ، کی‌کار میکندوجان میدهد وکی میپوشد ومینازد ! » بعد هنگامی کەسوداگر درخانه نمیبود یابەسفر میرفت

بر تاجی ملا نق‌میز د، ناسزا میگفت و اور امجبور میساخت که از جوی دهکده آب بیاورد، ظرفها و کالاها را بشوید، باغ را نگهداری نماید، سودای بازار را انجام دهد، روی حویلی را جاروکند، لباسهایش را پاک وستره نماید و صدتا کار سخت دیگر را باید به سر رساند. تاجی ملای بیچاره، شام که میشد بسیار خسته و کوفته میبود و ازبس که کار میکرد و میدوید جان درجانش نمیماند، با این هم مادراندرش میگفت: «توامروز هیچ کار نکردی، برو رنگته گم کو، بیشام بخواب.» تاجی ملای بیچاره ناچار میشد و میرفت وگرسنه میخوابید؛ اما اگر سوداگر درخانه میبود، تاجی-ملا نیز راحتر بود؛ چراکه مادراندرش کاری را به تاجی ملا نمیسپرد، یا اگر میسپرد کارهای آسان وساده‌یی میبود.

یک روز سوداگر مجبور شد که به سفر دور ودرازی برود. او ازاین که تاجی ملا را ترک میکرد بسیار غمگین مینمود، چون میدانست که تا برگشتن وی تاجی ملا آرام نخواهد بود ومادراندرش بیش از اندازه آزارش خواهد داد وباز اگر ازرنش هم خواهش میکرد که بر تاجی ملا مهربان باشد، سودی نداشت؛ چراکه زنش بسیار کینه جوو نامهربان بود، واواین را میدانست. بنابراین، تاجی ملا را نزد خود خواست وگفت: «دخترم، این تعویذ را، که به مادرت تعلق داشت، نزدخود نگهدار. هرگاه دچار مشکل شدی، یابه کمک نیاز پیدا کردی، از این تعویذ خواهش کن که به تو یاری بر ساند وترا از مشکل وارهاند.»

سوداگر به سفر رفت ومادراندر به ستم نمودن بر تاجی ملا آغاز نمود. این بار بیش ازاندازه اوراآزار داد. سرانجام، باخشم وبدی فراوان، تاجی ملا رااز خانه بیرون راند وگفت که حق زنده‌گی کردن درخانهٔ پدرش راندارد؛ برود هرکجاکه میخواهد خود را گم ونیست کند. دل تاجی ملا شکسته شد، اشک چشمانش را فراگرفت واندوهی بزرگ برخاطرش سایه افگنده. بیچاره گک مثل بید میلرزید وگریه میکرد؛ چراکه اوتاهنوز تنها به‌جایی نرفته بود ونمیدانست که اکنون یکه وتنها به کجا برود وبه کی پناه آورد. البته اویک کاکا داشت؛ ولی خانهٔ کاکایش بسیار دور بود وباز راه خانهٔ کاکایش را بلد نبود. حیران مانده بود که چی باید بکند. در همین وقت ناگهان تعویذ به یادش آمد وغمگینانه پرسید: «ای تعویذ، بگوکه اکنون من چی کنم وکجا بروم؟»

تعویذ سحرآمیز گفت: «اگر بخواهی من ترا در یک جای دور وامن خواهم برد ـ جایی که توبتوانی آسوده وخوش باشی.»

تاجی ملا گفت: «نی، من میخواهم درخانهٔ خود پنهان باشم: خانهٔ خودم از هرجای دیگر، بهتراست، وقتی پدرم برگشت، اومرا نگهداری خواهد کرد.»

تعویذ گفت: «بسیارخوب، دراین صورت من ترا به صورت تربوزی درمی آورم که در یک گوشهٔ باغ درحال روییدن باشی، کسی ازاین رازآگاه نخواهد شد ووقتی هم پدرت برگشت توازآمدنش آگاه خواهی شد.» بعد تاجی ملا تاچشم به هم زدن به صورت تربوزی درآمد که در حال روییدن وپخته شدن بود.

پس ازچند روز یک زن گداازنزدیک باغ سوداگر که میگذشت چشمش به تربوز افتاد. از این تربوز خوشش آمد، نزد زن سوداگر رفت وگفت: «بانوی سوداگر، آیا بـه زن غریبی مثل من یک تربوزنخواهی بخشید؟» زن سوداگرازاین خواهش زن گداحیران ماند وگفت: «ما که در باغ خود تربوزی نداریم.» زن گدا گفت: «چگونه این سخن رامیزنی، درحالی که یک تربوز بسیار خوشرنگ درباغ تو وجود دارد.»

زن سوداگر رفت تاببیند که آیا واقعاً تربوزی هست یانی ودانست که به راستی یک تربوز خوشرنگ درباغ شان روییده است. بعد درحالی که به دنبال کارخود میرفت، گفت: «خوب، برو چیزی راکه میخواهی بگیر.»

زن گدارفت که تربوزرا بگیرد، اما هنگامی که میخواست آن راازبته‌اش جداکند، تربوز فریاد زد: هوش کن به من دست نزنی، من تربوز حقیقی نیستم، اگرمراازبته‌ام جداکنی دچار بدبختی بزرگتری خواهی شد.»

زن گدا، هم حیران ماند وهم بسیار ترسید. بعد به سوی زن سوداگر دوید وچنین چیغ زد: «او، هوی، زن سوداگر، عطایت رابه لقایت بخشیدم، تومیتوانی این تربوز راباخودت داشته باشی، من تربوزی راکه گپ میزند، نمیخواهم.»

زن سوداگرحدس زد که چی گپی باید بوده باشد ودانست که چی حادثه یی روی داده است؛

چرا که تربوز در همان جایی روییده بود که تاجی ملا پیش از ترک کردن خانه در همان جا ایستاده بود و میگریست. بنابراین، رفت و بتهٔ تربوز را از بیخش برکند و به دور انداخت.

صبح روز دیگر، در جایی که بتهٔ تربوز افگنده شده بود، یک تاک انگور رویید. چند تا بچهٔ گاوچران، که از آن جا میگذشتند، دیدند که یک تاک پر از انگور در باغ سوداگر وجود دارد دویده نزد زن سوداگر رفتند و خواهش نمودند که کمی از انگور باغش را برای آنها بدهد. زن سوداگر میدانست که در باغ آنها انگوری وجود ندارد، پس با خیال راحت به بچه ها گفت: «اگر تاک انگوری در این باغ یافتید، میتوانید هر اندازه که خواسته باشید، بگیرید.»

بچه ها به سوی تاک دویدند و خواستند که از آن تاک انگور بگیرند و بخورند؛ اما تاک به صدا درآمد و گفت: «به من دست نزنید، من انگور حقیقی نیستم، اگر به من دست بزنید، حادثهٔ بدی رخ خواهد داد.» بچه ها از شنیدن صدای تاک بسیار ترسیدند، دور گریختند و بر زن سوداگر فریاد زدند: «تاک شما گپ میزند، از انگور شما بیزاریم.»

زن سوداگر دانست که گپ چیست. بنابراین، باشتاب رفت، تاک را از ریشه اش برکند و به دریا انداخت و بعد به خانه اش برگشت؛ ولی در جایی که تاک انداخته شد یک بته گل سوسن رویید. زمانی که سوداگر از سفر برگشت، در راه چشمش به گل سوسن افتاد. از گل خوشش آمد، به نزدیکش رفت و با کف دستش به نوازش برگهای آن پرداخت و گل صدا کرد: «پدر، من تاجی ملا استم.»

سوداگر دوباره دقیقتر متوجه گل سوسن شد. حیران مانده بود که چی باید بکند. باری بعد از فکر کردن گفت: «اگر تو به راستی تاجی ملا ستی به صورت یک پرنده در آو بامن بیا.» در یک دم، پرندهٔ قشنگی به پرواز آمد و بازیکراست آمد و بر کف دست سوداگر نشست و هر دو تا یکجا به خانه برگشتند.

آنها پس از چند لحظه داخل خانه شدند. زن سوداگر با غرور و دبدبه به پیشواز شوهرش شتافت و پیش از احوالپرسی، زبان به شکوه و شکایت گشود و به بدگویی از تاجی ملا پرداخت و با داد و فریاد ساختگی گفت: «او بسیار گستاخ، بی ادب و تنبل است؛ هر کاری که خواهش کنم، نمیکند و حتی گپ مرا هیچ نمیپذیرد.»

سوداگر گفت: «برو صداکن که بیاید تامن باوی گپ بزنم وبپرسم که چرا چنین بی ادب شده است !»

زنش گفت: «اکنون تو اورا نخواهی دید؛ چون که بعد ازرفتن تو بامن ناسازگاری نمود وخودسرانه خانه را ترک کرد ورفت، من هرچه عذر کردم که نرود وآبروی ترا برباد ندهد، نپذیرفت وباگستاخی تمام مرا تنها گذاشت. اکنون من نمیدانم که او درکجاست !»

سوداگر رو به سوی پرنده نموده گفت: «آیادرست است که تو این همه بی پروایی وگستاخی نموده‌ای؟ لطفاً به صورت انسان درآ وحقیقت را برایم بگو.»

وقتی تاجی ملا در برابر پدر ومادراندرش به صورت یک انسان ایستاده شد، ما دراندر همه چیز رادانست وپیش ازآن که تاجی ملا چیزی بگوید، به پاهای سوداگر افتاده به گریه وزاری پرداخت واز پدر ودختر خواست که بدیهای اورا ببخشند.

سوداگر گفت: «من نمیتوانم ترا ببخشم. در برابر ستمهای تونسبت به تاجی ملا بسیار حوصله نمودم. اکنون تومجبور استی که خانهٔ مرا ترک کنی وبه هرجاکه دلت میخواهد بروی.»

مادراندر باگریه وزاری خواهش میکردکه اورا ببخشند. درچنین حالی تاجی ملا، که بسیار مهربان، باادب ودلسوز بود، برمادراندر رحم نمود، از پدرش خواست که مادراندرش را ببخشد وگفت که بخشیدن نشانهٔ بزرگی وجوانمردیست، انسانهای بزرگ وجوانمرد برای بخشیدن آفریده‌شده‌اندوآنهاوظیفه دارندکه انسانهای کوچک ونادان راببخشند. سوداگر ناچار شد، خواهش دخترش راپذیرفت وزن نادان‌خود را بخشید. مادراندر ازمهربانی تاجی ملا بسیار خوش شد وسپاسگزاری نمود. بعد ازآن روز، آنها به خوشی وآرامی میزیستند وخانهٔ آنها پراز لبخند، خوشی وآرامش بود.

د صمد بهرنګي لیکنه
ژباړونکی: آرین زی

دواوړي د داتي کیسه

په یوه واورینه ورځ کې د کړکۍ ترشا ولاړ وم او بهرته مې کتل. دواوړي داني په نڅا ـ نڅا راکښته کیدې او د ځمکې پرمخ په هرڅه کیناستې، په ونو، په دیوالونو، په پټیو لو .... یوه لړیه دانه د کړکۍ خواته راغله، لاس مې وروېست، دانه ورو راغله او زما د لاس په ورغوي کیناسته. څومره سپینه او پاکه وه! څومره ښکلې بڼه یې درلوده! فکرمې وکړ دریغې چې ژبه یې درلودی او خپل سرګذشت یې راته ویلای وای!

ناڅاپه مې د داني غږ واورید: که غواړې زما په سرګذشت خبرشې، نوغوږ ونیسه چې درته وې وایم. زه څومیاشتې مخکې یو څاڅکی اوبه وم، د خزر په سیند کې وم.

د ملیاردونو ـ ملیاردونو نورو څاڅکو سره یوځای داخواهاخوا ګرزیدم او شپې ورځې مو تیرـ ولې. د دوبي په یوه توده ورځ کې داوبو په سر ګرزیدم، لمر ډیر سور و، زه تود شوم او بخار شوم، په زرګونو نور څاڅکي هم له ماسره یوځای بخار شول، ډیر سپک شو واو ورو ـ ورو پورته ختو. د باد څپو هره خوا بیولو د ومره جګ شو و چې نور مو خلک نه شوای لیدلای. له هره لوریه به د بخار دلی راتلې او له موږ سره به یوځای کیدلې کله کله به موږ په نورولویو ډلوور ننښتو، همدغسې روانوو، سره نژدې کیدو، پورته ختو، له ځمکې نه لیرې کیدو او ډیر یدو کله به مو د لمرمخه ونیو او کله د ستوریو او سپوږمۍ او شپه به مونوره هم تیاره کړه.

لکه ځنګه چي دبخار ځینو ټوټوویل: لهموږنه وریځي جوړه شوی وه، دبادځپوبه بیلو بیلو بسوارولو، کله چي زه په سندکي وم کله کله مي وریځي داوښانواوسرېوپه ځیرولیدلي وی. نه پوهیږم چي موږځومیاشتي په هواکي لالها نده ووځو ډیرپورته تللي وو، هوا ډیره سړه وو، مونږ به دله ایزګرزیدو، زه نه پوهیدم چي چیری ځواوځه کړو؟ شاالوخوامي هم نه شوای لیدلای، لمرنه لیدل، داسي ښکاریده چي موږ خپله دلمرمخه نیولي وه، ډیره پراختیا موموندلي وه ځوسوه کیلومتر سوراو اوږ ده مودرلودل، غوښتل موچي باران شوو اوبیرته ځمکي ته راکښته شو.

زه په ځمکه پسي ډیرخپه شوی وم. څه موده نوره هم تیره شوه، داوخت نیم اوبه اونیم بخارووو، وروـ وروپه باران بدلیدو، ناڅاپه هوادومره سړه شوه چي زه وریږدیدم اونورټول هم وریږدیدل شاالوخوامي وکتل اویوه ځاځکي ته مي وویل: څه وشول؟ ځواب یې راکړ، اوس په ځمکه کي، هلته چي موږ وو، ژمی دی په نورو ځایوکي امکان لري چي هوابه وی، داناځاپي سرښت زموږ دبارانیدومخه نیسي، وګوره! لهماته واوره جوړیږی، ته هم....
دځاځکي خبره پوری شوه، په وا وره بدل اودځمکي په لور روان شو، زه اوزمونږ په شان په زرګونو زر هنورڅاځکي هم په واوره بدل شول اوپه ځمکه راوورېدل.

هغه وخت چي په سیندکي وودرانه ووځواوس ډیر سپک وو، دوښوپه شان! په سر وهم نه پوهیدو، وروـ ورو نځیدو اوراکښته کیدو.
کله چي ځمکي ته راننه شوم، دتبریز ښارمي ولیدآه چي دخررله سینه مخخه ځومره لیری شوی وم!

له پاسه مي وکتل چي یوهلک یووړوکی سپی وهی اوسپی انګولی که زه مخامخ راغلي وای دهغه هلک په سرورلریدم! ځکه مي له بادنه هیله وکړه چي ماوژغوري اوبلي خواته مي ویسي. باد زماهیله ومنله اوزه یې دیخواته راوړم. دلته ستاپه ورغوی راکښته شوم اوداوخت دواوری ددانی غږورك شو، اوبه شوی وه....

آی سلطان خیری ترجمه‌سی

«آنه مینی اولدیرگن
اوگی آنم هم ییگن
و آی چیققن زمانده
پوپی قوش گه ایله ندیم .»
«فلسطین خلق ایرتکلریدن»

پوپی قوش *

قیز : آنه، مینگه متل ایت، بیربخشی متل. بیر گوزه‌ل متل ....

آنه: اوزینگ دیک گوزه‌ل بوسه، بوله می ؟

قیز : آنه، مین‌که گوزه‌ل ایمس من !

آنه: قنده‌ی گوزه‌ل ایمس سن، عزیز قیزیم، هربیر تارساچنگ ییتی اقلیم گه ارزیدی .

قیز : آنه، اقلیم نیمه دی ؟

آنه: دنیانیگ بیر بولیمی نی اقلیم دیدیلر، اقلیم بوتون جهان نینگ تورلی تومن کینگ یورتلر، شهرلر، آبادلیکلر، تاغلر، دریالر واورمانلری دور، عزیزم !

قیز : دنیاده ییتی اقلیم بارمی ؟

---

* بوایرتک نینگ نامی «پرندهٔ سبز» دیب اتلگن ایکن بیز سوزدن سوزگه ترجمهٔ قیلمسدن اونی «پوپی قوش» دیب اته دیک .

ته: قدیمگی لرنینگ حسابیده شونده‌ی، لیکن بوگرن دنیانی یبتی اقلیم گه بولمیدیلر ....

قیز : خی، قدیمگی لرنیمه اوچون دنیانی یبتی اقلیم بیلردیلر ؟

آنه : کوپ زرسه‌بارکه قدیمگی لراو نینگ‌توغرسیده‌بشقه‌چه اویلرایکن لروبوگون‌بیز وسیزلر اونده‌ی اویله میمیز ....

قیز : آنه، خی قدیمگی لریخشی ایدیلرمی یابوگونگی خلقلر ؟

آنه : قدیمگی لرهم یخشی کیشی لرایدیلر، لیکن بیرارزمان یمان ایشلر هم قیلر دیلر :

قیز : قنده‌ی یمان ایشلر ؟

آنه: مثلاً آدم اولدیره ردیلر .

قیز : آدم اولدیره ردیلر ؟ !

آنه: هه، جانیم قیزیم، آدم اولد یره ردیلر، آدم.

قیز : کیم آدم اولدیره‌ردی، آنه ؟

آنه: آدملر، آدملرنی اولد یره ردیلر.

قیز : آدملر، آدملرنی اولدیره ردیلر ؟ !

آنه : بلی، بدبختلیک شوبیرده‌که آدمی، آدمی نینگ اولد یرسه، حتی آنه اوغلینی ....

قیر : وای، اوقنده‌ی آنه که اوغلینی اولدیره‌دی ؟

آنه: متل لرده شونده‌ی ایته دیلر، قیزیم !

قیز : آنه، سین که مینی اولدیر میسن ؟

آنه: یوق جانیم قیزیم، سین آنه نگنی جان ودلی سن. سین آنه نگنی تاج سری‌سن .

قیز : خی قه یسی آنه، اوغلینی اولدیرگن ایکن ؟

آنه : متل لرنینگ آنه سی .

قیز : قه‌یسی متل لر ؟

آنه: ایسکی دنیانینگ متل لری، تاریخ نینگ متل‌لری، ظالم‌لروستمگرلرنینگ‌متل لری....

قیز : خی، بیر مظلوم نینگ متلی نی ایتگین، آنه !

آنه : خشی، ایتیب بیره‌من، خداقیلسین که خوشینگ کیلسین!

قیز : حتماً خوشیم کیله دی، ایتگین قنی !

آنه : بار ایکن، یوق ایکن، قدیم زمانلرده بیر سوداگر بار ایکن .

قیز : آنه، سوداگرکه مظلوم ایمس

آنه : قیزیم سین قولاق سال قنی ، مین نیمه دیمن، مین قچان سوداگر مظلوم دیب ایتدیم .
سوداگر نینگ اوغلی مظلوم که آنه سی نینگ قولیدن او لدیر یلدی .

قیز : وای، سوداگر اوغلینی اولدیردی ؟

آنه : بلی، سوداگر نینگ خاتینی اولگن دن کیین مصیبت باسلنه دی .

قیز : اولدی ؟

آنه : بلی، اولدی. کسل بولدی واولدی .

قیز : وای، آنه اولماق دن ایتمه، اولماق واولوم قصه سی نی ایشیتیش ایسته میمن .

آنه: حقینگ بارعزیزیم، حقیقتاً هم اولرم یمان وچید مسیزدور، لیکن سوداگرنینگ خاتینی
اولدی ده .

قیز : ینه نیمه بولدی ؟

آنه : سوداگر نینگ خاتینی اولگنده، اوندن ایککی باله قالدی.

قیز : آنه، باله لری قیز ایدیمی ؟

آنه : بیرقیز وبیر اوغیل .

قیز : قیزی چیرایلی ایدیمی ؟

آنه : چیرایلی ایدی، لیکن عزیز قیزیم سینی چه گوزه‌ل ایمس ایدی. سوداگرقیزی نینگ
هیچ قچان سیندیک گوزه‌ل زلف لری یوق ایدی .

قیز : اوغلی قنداغ ایدی ؟

آنه : اوغلی هم قیزی دیک ایدی، لیکن افسوس ....

قیز : نیمه اوچون افسوس ؟

آنه : بواوچون که اولر نینگ آنه‌سی اولگن دن کیین ، سوداگر بشقه خاتین آلدی. واونینگ
بوخاتینی قیز وباله‌نی کوب یمان کوره ردی واولربیلن یمانلیک قیلر ایدی .

قیز : آه ! افسوس !

آنه : آه اورمه عزیزیم که آنه نگنی بوره‌گی آغریدی.

قیز : لیکن مینینگ بوره‌گیم آدم‌لرنینگ یمانلیگی دن آغریدی، آنه .

آنه : یمانلیک نی عمری کوتاه دور قیزیم. یمانلر اوزیمان عاقبت‌لریگه یتیشه دیلر و یمانلیکلری نینگ پاداشی نی کوره دیلر .

قیز : وسوداگر نینگ یمان خاتینی ؟

آنه : اوهم اوری نینگ یمان عاقبتیگه توتیلدی، قیزیم .

قیز : قنده‌ی ؟

آنه : سوداگر نینگ خاتینی اوباله نی یوقه تیش اوچون اوزینی کسل لیکه اوردی و ایتدی که : حکیم باشی ایته دی، آدم بینگ ایتینی بیسنگ ساغله سن، بولمسه ساغلمه‌ی اوله‌سن.

قیز : آنه، آدم نینگ ایتی کسل نی ساغلتیره می ؟

آنه : آدم نینگ اوبلاوی کسل نی ساغلتیره‌دی نه اونینگ ایتی .

قیز : حی نیگه خاتینی آدم ایتینی خواهلر ایدی ؟

آنه : او آدم ایتینی ایسته مس ایدی، ایت بهانه ایدی، او اوبلاونی یوقه تیش خواهلرایدی .

قیز اوکامیاب بوله دیمی ؟

آنه : هرگز، هیچقچان. چونکه حلق اوبلاوینی هیچ کیم یوقه تالمیدی .

قیز : ینه نیمه بولدی، آنه ؟

آنه اوشه ایدی که بیلمسیز سوداگر. خاتینی اونینگ ایتی نی ییب ساغلسین دیب اوغیل گینه سینی اولدیردی .

قیز . وای، سوداگر اوز اوغلینی اولدیردی ؟

آنه : بلی، جانیم قیزیم، خاتینی اونینگ ایتی نی ییب ساغلسین دیب، اوز اوغلینی اولدیردی .

قیز : ینه خاتین ساغلدیمی ؟

آنه : بلی، ساغلدی، چونکه آدم نینگ ایتینی ییدی. چونکه آدم نینگ اوبلاوینی یرقه تدی.

قیز : خدایم تنی ساغلیترمه‌سه ایدی... سوداگر نینگ قیزی نیمه بولدی؟

آنه : قیز گینه بی اینی بولدی. کیچه کوندوز اینی سی نینگ غمیدن ییغلردی و نالنر دی.

قیز : بنه نیمه بولدی ؟

آنه : بنه اوشه ایدی که قیز گنه اینی سی نینگ سویکلری نی ییغدی وبیر کوزه‌گه تشله‌ب کوزه‌نی تیره‌ک نینگ یاله سیگه آسدی.

قیز : آنه، اگرمینی هم کیشی اولدیرسه، سویکلریمنی بیرکوزه‌گه ییغگین، خو!

آنه : جانیم قیزیم، کیشی سینی اولدیر آلمیدی. متل لرده بونده‌ی ایشلر بوله‌دی، نه واقعیت‌ده.

قیز : آنه، بنه سویکلر نینگ کوره‌سی نیمه بولدی ؟

آنه : اوشه ییرگه تیره‌ک نینگ باشیده قالدی .

قیز : قچان گچه تیره‌ک نینگ باشیده قالدی ؟

آنه : اون ییل .

قیز : اون ییل !

آنه : بلی قیزیم، اون ییل اوتدی تاسویکلر قیته‌دن تیریلدیلر .

قیز : ناشدن تیر یلدیلر ؟!

آنه : بلی قیزیم، اون ییل دن کیین بیرکون سوداگر نینگ قیزی، ایندی کتته وچیرایلی قیز بولگن ایدی، کوزه بینگ درخت دن توشوریب باشینی آچدی، کوزه‌نینگ باشی آچیلگن دیک، کوزه نینگ ایچیدن بیر یشیل وچیرایلی طوطی گینه اوچدی وتیره‌ی نینگ شاخیگه اولتیردی.

قیز : وای جان ،قنچه یخشی بولدی .

آنه : وبنه چیرایلی طوطی گینه بوقوشیق نی اوقیدی:

«آنه‌م مینی اولدیرگن،
اوگه ی آنم هم ییگن،
ای جان کوریر جان سینگلیم !
سویکلریمنی تیره‌ک باشیکه آسگن.
مین سر گشته طوطی من .... »

قیز : واه! واه! قنچه شیرین، سین بنه اوقی، آنه !

آنه : «آنه‌م مینی اولدیرگن،

اوگەی آنم هم بیگن،

ای‌جان کویرجان سینگلیم!

سویکلر یمنی تیرەک باشیگە آسگن.

مین سرگشتە طوطی من .....»

قیز: حقیقتاًهم گوزەل دور:

«آنەم مینی اولدیرگن،

اوگەی آنم هم بیگن،

ای‌جان کویرجان سینگلیم!

سویکلر یمنی تیرەک باشیگە آسگن،

مین سرگشتە طوطی من .....»

آنە: بلی جانیم قیزیم، بوقوشیق، مظلوملر نینگ قوشیقی دور. ومظلوملر نینگ قوشیقی مدایم یورەکلرگە اولتیرەدی.

قیز: آنە، ینە هم شوندەی قوشیقلردن اوقی!

آنە: قوریە بیر، اوشە مظلوم طوطی گینە اوقوشیقلرنی اوقیسین.

قیز: طوطی کە قوشیق اوقی آلمیدی.

آنە: قندەی اوقی آلمیدی. مگر طوطی قوشیق اوقیمیمی؟ کوپ هم یخشی اوقیدی.

قیز: ینە طوطی گینە نیمە قلیدی؟

آنە: طوطی تیرەک شاخە سیدن اوچدی وکیتدی، ایگینەچی دکانی نینگ باشیگەاولتیردی اوشە قوشیغینی اوقیدی. ایگینە چی اونینگ قوشیغی دن خوشی کیلیب ایتدی: «ای چیرایلی طوطی گینە، ایت نیمە تیلە یسن تابرینگە بیرسم.»

قیز: طوطی نیمە تیلە دی؟

آنە: طوطی ایگینە تیلە دی.

قیز: ایگینە! ایگینەنی نیمە قیلر دی؟

آنە: ایگنە لرنی آلدی واوچیب سوداگر وخاتینی، کە ایکاولری بی ضملیکدن قەقیردە ب

کولردیلر ، کیتدی .

قیز : خو ، ینه ؟

آته : طوطی تاقچه نینگ اوستیگه اولتیردی وقوشیغینی اوقیدی .

قیز : شونده‌ی ارقیـدی :

« آتهم مینی اولـدیرگن ،
اوگه‌ی آنم هم ییگن ،
ای جان کوپرجان سینگلیم !
سویکلر یمبنی تیره‌ک نینگ باشیگه آسگن ،
مین سرگشته طوطی من .... »

آته : بلی عزیزیم ، وینه اوشه ایدی که سوداگر وخاتینی بوقوشیق نی ایشتگن دن سونگـــک قورقدیلرو قورقیشدن آغیز لری آچیلیب قالدی ، وشوزمانده طوطی گینه موقع دن فایده لنیب ایگینه لرنی سوداگر وخاتینی نینگ آغزیگه تشله دی واوری اوچیب سینگلیسی نینگ آلدیگه باردی.

قیز ؛ سوداگر وخاتنیی نینگ باشیگه نیمه کیلدی ؟

آته؛ اولر اولدیلر.

قیز : اولدیلر !

آته : بلی جانیم قیزیم ، اولر یمان عملری نینگ جزاسیگه یتیشدیللر ، یمانلنگ ننگ جوابی یمانلیک دن بشقه نرسه برله آلمیدی.

قیز : ینه طوطی گینه نیمه بولدی ، آته ؟

آنه : طوطی سینگلیسی نینگ آلدیگه باردی و ایتدی ، اگرشوقوشیق نی اوقیسنگ ، سین هم مینی دیک بیر طوطی گینه بوله‌سن واو زمان ایکو بمیز دنیا نینگ او یاقیگه کیته میز .

قیز : سینگلیسی قوشیق نی اوقیدیمی ؟

آنه : بلی ، اوهم اوقیدی که :

« آنم مینی اولدیرگن .

اوگه‌ی آ نم هم ییگن ،

ای جان کویر جان سینگلیم !

سویکلر یمینی تیر ه‌ک باشیگه آسگن ،

مین سرگشته طوطی من .....»

قیز : مظلوم لرنینگ قوشیقی قنچه شیرین ویاقملی دور .

آنه : بلی جانیم قیزیم ، واوشه ایدی که سینگلیسی هم ایناغه سی دیک بیر یشیل وچیرایلی طوطی گینه بولدی وایکاولری اوچدیلر وکیتدیلر .

قیز : قه ییرگه کیتدیلر ؟

آنه : دنیا نینگ اویاقیگه ، چونکه آزاد بولگن ایدیلر ، خواهله‌گن یرلریگه کیته آله دیلر .

قیز : ینه نیمه بولدی ؟

آنه : هیچ باشقه اولر مرادلریگه ییتیشدیلر ، خدابیز لرنی هم مرادیمیزگه ییتیشتیرسین.

عبدالصمد قیومی وزیر تعلیم وتربیه

به سوی تعلیم وتربیهٔ نوین ومترقی درکشور

وزارت تعلیم وتربیهٔ ج. د.ا. با احساس ودرك این مسؤولیت عظیم وتاریخی خویش ،که آموزش وپرورش نیاز هر انسان امروز است وجامعه اعم از زن ومرد ، پیر ، جوان وکودك به آموزش سالم وانقلابی نیاز اساسی دارند، خود را سربلند میداند که علی رغم همه مشکلات و نارسایی‌های موجود درکارآموزش و پرورش وباوجود همه سنگ اندازیها وتخریبات دشمنان فرهنگ ودانش در راه گسترش ورشد آموزش وپرورش در کشور ، امور آموزشی را بیشتر و خوبتر از پیش در یك وضیعت وکیفیت وکمیت بهتر نگهداشته وچنین وضعیت وکیفیت خوب در عرصهٔ آموزش و پرورش را باتصامیم جدی انقلابی وعملی به گونهٔ روز افزون دنبال مینماید.

دراثر رهنمایی‌های ح.د.خ.ا. وحکومت ج.د.ا. وزارت تعلیم وتربیهٔ جمهوری دموکراتیک افغانستان علی رغم همه تخریبات وتوطئه های دشمنان دانش وترقی کار آموزش وپرورش را در کشور روز تا روز رونق بیشتر میدهد وباکیفیت وکمیت بهتر دنبال مینماید وبدین‌سان توطئه ها و دسایس دشمنان آموزش و دانش به ناکامی منجر گردیده نقش بر آب میشود. چنان که میبینیم باوجود تخریبات مکاتب از طرف نیروها و عناصر ضد انقلاب تعداد شاگردان مکاتب به ٦٤٥٦٨٨ تن میرسد ، تعداد مکاتب به ١٠٨٦ باب ارتقا نموده است ، کودکستانها از ١٤ باب قبل از انقلاب، به ١٢٤ باب بالغ گردیده است. با جذب ٣٨١٠٩ تن محصل در سال ١٣٦٣ درمؤسسات تربیهٔ معلم و انستیتوت پداگوژی وکورسهای ماستری جمعاً ٦٢١٧ تن مصروف

تحصیل بوده مطابق پلان در سال ۱۳۶۳ ، ۱۶۰۵ تن از رشته های مختلف با سویه های صنوف ۱۴ ، دیپلوم و ماستری به حیث کادر های تدریسی به جامعه تقدیم گردیده اند .

اینها همه گواه بر این است که توطئه ها و پروپاگند های دشمن نتوانسته راه رشد آموزش و پرورش را در کشور بگیرد .

در این اواخر مصوبهٔ مشترك بیروی سیاسی کمیتهٔ مرکزی ح. د. خ. ا. و شورای وزیران ج. د. ا. در بارهٔ تدابیر جهت رشد بعدی تعلیم و تربیه در ج. د. ا. به تصویب رسید که این مصوبه به مثابهٔ پایهٔ حل بسیاری از نارساییها و نواقص موجود در سیستم تعلیم و تربیه و گذار به مراحل بعدی رشد سیستم ملی و مترقی تعلیم و تربیه خطوط بر جسته و مشخص دارد.

وزارت تعلیم و تربیهٔ ج. د. ا. در حالی که از ح. د. خ. ا. و شورای وزیران ج. د. ا. ، که مصوبهٔ مشترك واساسی رابه‌خاطر رشدبعدی تعلیم و تربیهٔ کشور طرح وآماده نمودند ،اظهار امتنان و سپاس مینماید وتلاش دارد همان گونه که تا امروز توانسته که به اساس برنامهٔ عمل ح.د.خ.ا. و مصوبات پلینومهای کمیتهٔ مرکزی ح. د.خ.ا. اهداف ملی و مترقی حزب ودولت را در عرصهٔ تعلیم و تربیه تطبیق نماید ، باز هم خود را مکلف میداند تا با احساس این مسؤولیت تاریخی و با درك وظایف و مواد مندرج مصوبهٔمذکور سیستم نوین‌آموزشی وپرورشی راسازگار و هماهنگ با فرامین شورای انقلابی و مصوبات شورای وزیران ج. د. ا. در معرض تطبیق و اجرا قرار دهد .

بدیهیست که ما امروز در آستانهٔ یك دگرگونی تاریخی و انقلابی قرار داریم. دگرگونیی که باید همه بنیاد های پوسیده وتباه‌کن شرایط جامعهٔ فیودالی وماقبل فیودالی در همه ساحات اعم‌از اقتصادی ، سیاسی ،اجتماعی وفرهنگی بایدویران وبرکنده شودودر عوض بااستفاده از تجربه‌ها ، خلاقیتها ، ابتکارات و رهنمود های حزب و دولت ج. د. ا. باید بنیاد درست وسالمی در همه ساحات وحیات ملی کشور ما گذاشته شود که یقیناً این دگرگونی نیاز به انسانی دارد که آراسته به فرهنگ باشد. پس با همه نیرو و استعداد در جهت تشکل انسان نوین به مثابهٔ هدف عمدهٔ انقلاب فرهنگی باید گام برداشت که بی شبهه تعمیم و گسترش سیستم آموزشی وپرورشی جدید بنیاد این هدف وا لا وانقلابی ما را میسازد. در زمینهٔ رشد و تکمیل سیستم تعلیم و تربیه در

کشور رهبر محبوب ما رفیق ببرك کارمل منشی عمومی کمیتهٔ مرکزی حزب دموکراتیک خلق افغانستان و رئیس شورای انقلابی ج . د. ا. در قسمتی از بیانیهٔشان در محفل روشنفکران شهر وولایات چنین گفته انـد :

« ... همزمان با این باید تمام سیستم تعلیم و تربیه رشد و تکامل یابد. در پروگرامهای درسی تجدید نظر عمیق صورت گیرد و کسب دانش نظری با مهارتهای حرفوی توأم گردد. یعنی وظیفهٔ آموزش جمع وظیفهٔ پرورش جمع وظیفهٔ کار عملی و تولیدی. این است شعار ما. » و چنین شعار برجسته و درخشان که سعادت کار های آموزشی و پرورشی ما را در کشور تضمین میکند با همان برجسته گی و درخشانیش فرا راه کار های نظری و عملی ما درخشیده و خواهد درخشید .

در مصوبهٔ مشترك بیروی سیاسی کمیتهٔ مرکزی ح. د.خ.ا. و شورای وزیران ج. د. ا. تأکید شده است که : «مکاتب ما موظف اند کارگران، دهقانان آینده و مدافعان آگاه وطن را با سواد گردانند و نسل جوان را با سلاح دانش و قانونمندیها ی پیشرفت اجتماعی مجهز گردانند . آنان باید طوری تربیه گردند که بتوانند در باز سازی مترقی وتحولات بنیادی میهن خود سهم فعال بگیرند .

چگونه باید این طرح را درك کرد و فهمید؟

مکاتب ما محل اصلی و اساسی تحقق تغییرات در سیستم تعلیم و تربیه است. مکاتب باید جمیع دستاورد ها و تجارب خود را حفظ نموده و در عین حال وظایف مترقی ونوینی را، که ح. د.خ.ا. و دولت ج. د. ا. در برابر آنها قرار میدهد، انجام دهند .

بنا برآن، مکاتب اکنون وظایف ذیل را به عهده دارند :

الف) وظایف اجتماعی :

ـ جلب توده های وسیع در باز سازی و دگرگونیها ی انقلابی جامعه از طریق محو بیسوادی و تأمین تحصیلات ابتدایی همگانی اجباری .

ـ مکاتب باید نسل جدید را با دانش ، کارگر، روشنفکر و مطابق خواست و نیاز دولت انقلابی ما تربیه نمایند .

در اوضاع کنونی افغانستان منع کامل کار اطفال میسر نیست، اما مکاتب ما باید کارگران و

دهقانان جوان و باسواد تربیت نمایند. ما باید به آن سطح از تکامل برسیم که کودکان ما دیگر مجبور به کار کردن نباشند .

ب) وظایف تعلیمی :

مکاتب ما موظف اند تا دانش مترقی و علمی را در بارهٔ شناخت جهان و ما حول انسان در اختیار شاگردان بگذارند. طی درسهای مکتب باید دانش شاگردان، جهانبینی شان و آگاهی علمی و مترقی شان تحولات بنیادی کشور را تکمیل نماید .

ج) وظایف تربیتی :

در مکاتب باید احساس وطنپرستی ، درک اهداف انسانی انقلاب ثور ، ایستادهگی ومبارزه در برابر ضد انقلاب ، ارتجاع و امپریالیزم ، احساس دوستی با اتحاد شوروی و اهمیت وارزش وظیفهٔ انترناسیونالیستی آن در برابر افغانستان به شاگردان آموزانده شده و مکتب مرجعی باید باشد که در آن انسانهای وطنپرست ، پرشور وانقلابی ومدافعان آگاه میهن وانترناسیونالیستهای واقعی تربیه گردند .

مصوبهٔ بیروی سیاسی کمیتهٔ مرکزی ح . د. خ.ا. و شورای وزیران ج . د. ا. در برابر کمیته های حزبی وزارت تعلیم و تربیه ، ارگانهای قدرت و ادارهٔ دولتی در محلات ، سایر وزارتخانه های ذیعلاقه و مؤسسات وظایف پر اهمیت و خطیری را قرار داده است. انجام دادن این وظایف کار فعالانه و همگانی را در جهات متعدد ایجاب مینماید .

در مصوبه تدابیری پیشبینی شده است که به کارگیری درست ودقیق آن بدون شک تحول عظیم را درسیستم تعلیم وتربیه وتربیت نسل رشد یابندهٔ کشور ما رونما خواهد ساخت.

مطابق این مصوبه ما مکلف هستیم ، پلان درسی ، برنامه های آموزشی ، کتب درسی ولوایح خود را عیار سازیم و ساختمان ومحتوای تعلیم تربیهٔ همگانی را برمبنای خواست حزب ودولت انقلابی خویش تغییر بدهیم .

کارریاستهای تعلیم وتربیه در ولایات ، مدیران وآمران لیسه ها ومکاتب ومعاونان ومعلمان را در مکاتب مابدین گونه بررسی خواهیم کرد که چسان مصوبات ، فیصله ها ودساتیر حزب و دولت را بر عرصهٔ عمل پیاده مینمایند.

در آغاز سال تعلیمی ۱۳٦٤ که به مقایسهٔ سالهای قبل نظم بیشتر داشت به یک سلسله مشکلات ونارسایبها در مرکز وولایات روبه روشدیم. باوجودی که در زمینه رهنمودهای مشخص داده شده در اکثر ولایات کمیته های حزبی وسازمانهای اجتماعی در امر بسیج اطفال سنین مکتب بی اعتنا ماندند. جهت آغاز سال تعلیمی، که باید باشور وشوق آغاز میبافت، آماده گی لازم نداشتند. مسؤولین بعضی از ولایات در این امر بزرگ به حدی بیتوجه اند که باوجود سپری شدن هفت سال از تطبیق سیستم جدید تعلیم وتربیه در ج.د.ا. آگاهی ندارند وبعضاً بدون توجه به ایام رخصتی سه ماههٔ مکاتب، که مساعد ترین وقت برای تدویر سیمینار ها برای معلمان میباشد، در آغاز سال تعلیمی به نامهای مختلف معلمان رااز مهمترین وظیفهٔ شان، یعنی از تعلیم وتربیهٔ نسل آیندهٔ کشور دور نگهمیدارند. به کادر معلمان، حفظ وتقویهٔ آنها توجه جدی مبذول نشده، بلکه همیشه به آنها به مثابهٔ کادر ذخیره برخورد کرده اند ودر هر اداره وارگانی که ضرورت احساس شده به توظیف شان اقدام گردیده غافل از آن که یکتعداد کثیر شاگردان یا به سخن دیگر ٦۰ تا ۷۰ طفل معصوم تشنهٔ علم ومعرفت به هر صنف حاضر گردیده؛ ولی نسبت عدم حضور معلم وقت گرانبهای شان ضایع شده است وبدون هیچ ثمره یی مکتب را ترک گفته اند.

رفقا،

در عرصهٔ اجتماعی در کشور ما تعداد زیاد متخصصان در وزارتخانه ها ومؤسسات به کار مشغول اند. اینها کارمندان ورهبران حزبی ودولتی هستند که وزارت تحصیلات عالی ومسلکی، وزارت صحت عامه، کمیتهٔ دولتی پلانگذاری، ریاستهای امور سیاسی، قوای مسلح، خاد وخارندوی کار میکنند، عده یی از متخصصان از طریق یونسکو نیز همکاری دارند:

وزارت تعلیم وتربیه اگر چه مستقیماً به کار تولیدی اشتغال ندارد، لیکن این نکته مسلم است که مولدین آینده، مدافعین آیندهٔ میهن وروشنفکران آیندهٔ وطن ما هم اکنون در پشت میز مکاتب قرار دارند.

بنابرآن، میتوان گفت که وزارت تعلیم وتربیه عمده ترین مرجع ومؤسسهٔ کشور ماست که سنگ بنای تهداب جامعهٔ نوین را میگذارد. همان طوری که ساختن عمارتی از تهداب آغاز میگردد، به همان گونه هیچ هدف ستراتیژیکی ومسألهٔ بنیادی در همه ارگانها ومؤسسات بدون همکاری و

کمک وزارت تعلیم وتربیه حل شده نمیتواند .

رفقای ارجمند ،

باسپاسگزاری ازشماکه‌اهداف تعلیم وتربیهٔ جدید را درك ودرعرصهٔ عمل پیاده میکنید، یقین داریم که سهم جدی وباارزش شما درتعمیم سوادوگسترش تعلیم وتربیهٔ همگانی نتایج سودمندی رابه‌بارخواهدآورد. درمصوبهٔ اشاره‌گردیده است‌که تعمیم تجربهٔ کمیتهٔ حزبی شهرکابل وتشدید سوادآموزی درمؤسسات تولیدی ، قطعات وجزوتامهای قوای مسلح وسازمانهای اجتماعی ، تجهیز مکاتب وبالا بردن سطح تربیتی شاگردان امرحتمی به شمار میرود .

همچنان در مصوبه روی‌کار مشترك وپلان واحد قرارگاههای زونها با وزارت تعلیم وتربیه به منظورتحقق سیستم نوین تعلیم وتربیه تأکید به عمل آمده است. درپرتواین رهنمود در زونها سیستم جدید تعلیم وتربیه به طور مشهود شکل گرفته است .

این تجربه به ما یاری میبخشد تاشاخصهای اساسی پلان پنجساله را درسطح برخی ازولایات طرح نماییم .

وزارت تعلیم وتربیه وکمیتهٔ مرکزی سازمان دموکراتیک جوانان افغانستان مشترکاً سیمینارها رادرولایات تنظیم مینمایند. این‌همکاری را میتوان چنین‌توضیح کرد : این‌دومؤسسه دایماً کارهای مشترك را پیش میبرند وازآن نتایج مطلوب‌گرفته اند. همچنان ما ازهمکاری وزارت تحصیلات عالی ومسلکی وسایر مؤسسات تقدیر نموده آن را مفید میپنداریم .

خدمات اطلاعات دولتی یکی از نخستین ارگانهاییست که کمک واقعی وهمه جانبه را بــه کودکان افغانستان آغاز نمود. پرورشگاههای وطن روز تا روز توسعه یافته کودکستانهای متعدد گشایش مییابند .

تجربهٔ همکاری میان وزارت تعلیم وتربیه ووزارت دفاع غنیتر شده کتاب درسی «تربیت نظامی وطنپرستانه» در دوجلد یعنی ۶۰ ساعته و۱۲۰ ساعته ترتیب گردیده تدریس وتطبیق آن هم اکنون در ۵٤ لیسهٔ ما جریان دارد . در لیسه های حبیبیه و عمر شهید اتاقهای مخصوص درس نظامی تأسیس وباوسایل تجهیز شده است. همچنان درانستیتوت پیدا گوژی دیپارتمنت نظامی به وجود آمده است . تعداد زیادی از قطعات و مؤسسات تعلیمی نظامی مکاتب ما را تحت

ثوامیت خویش گرفته اند و به آنها کمک میکنند.

وزارتهای تعلیم وتربیه، دفاع وکمیتهٔ مرکزی سازمان دموکراتیک جوانان افغانستان پلان تربیت نظامی وطنپرستانه را برای سال ۱۳٦٤ ترتیب نموده اند که مورد تأیید دارالانشای کمیتهٔ مرکزی ح.د.خ.ا. قرار گرفته است .

امابااینهم وضع کنونی کشور ما از ما میطلبد تا وظایف جدیتری را عملی نمایم.

وزارت تعلیم وتربیه پروگرام کار تعلیمی وتربیوی شاگردان رادر مکاتب طرح نموده است. درنظر است تاخصوصیات شاگردان وموقف اجتماعی شان مشخص گردد. تدابیر لازم جهت بهبود فعالیت سازمانهای پیشاهنگان جوانان، زنان، وسازمانهای حزبی درمکاتب ولیسه ها اتخاذ گردد. وظایف وزارت تعلیم وتربیه در کار مشترک باسازمانهای اجتماعی، قطعات وجزوتامهای اردو، وزارت امور داخله وخدمات اطلاعات دولتی در رابطه باشاگردان تعیین گردد .

فکر میکنیم که مطابق این پروگرام ، که توسط کارمندان وزارتخانه ها وادارات ذیعلاقه تثبیت وتعیین شده است ، مامیتوانیم به کار مشترک شعوری در جهت تشکیل نسل جدید جامعهٔ افغانی آماده گی بگیریم .

مصوبهٔ مشترک بیروی سیاسی کمیتهٔ مرکزی ح.د.خ.ا. وشورای وزیران ج . د . ا. وزارت تعلیم وتربیه را موظف ساخته است تابادرک اهمیت کار باکادرهاسیستم تعلیم وتربیهٔ کادرهای پداگوژیک وتعلیم و تربیهٔ مجدد معلمانی راکه درعمل به کار تدریس اشتغال دارند، بادرنظر داشت گذارمکاتب به پلان وکتب درسی جدید اکمال وبهبود بخشد .

بدین منظور درنظر است که تربیهٔ معلمان برای مکاتب ابتدایی ومربیان ومعلمان اطفال قبل مکتب(کودکستانها) آغاز گردد .

به انستیتوت پداگوژیک کابل حقوق وامتیازات مؤسسات تحصیلات عالی داده شود. شیوهٔ جدید پذیرش استادان به انستیتوت پداگوژیک طرح میگردد. تدابیر جهت تشویق مادی ومعنوی معلمان فراهم میگردد. به درجهٔ اول معلمانی که شایسته گی بیشتر درامر تدریس نشان میدهند، مطابق به سطح آماده گی مسلکی وحجم کارشان وهمچنان معلمان وکارمندان وزارت تعلیم وتربیه که در قریه ها ودهکده ها ونوار مرزی مصروف خدمت اند ازاین امتیازات برخوردار میگردند .

هدف ازاین‌تدابیر آن است تاسطح مطالبات درقبال دسپلین ومسؤ ولیت کارمندان سیستم تعلیم وتربیه، رؤسا وکارمندان بخش مرکزی، رؤسای تعلیم‌وتربیهٔ ولایات، آمران ومعاونان مکاتب، نگرانهای صنف وهرمعلم بلند برود .

در این رابطه بازهم شایسته است یادآوری‌نماییم که‌دراوضاع کنونی کشورمامبارزه‌درراه امحای بیسوادی وتبدیل این پروسه به جنبش دارای خصلت اجتماعی از جملهٔ وظیفهٔ اساسی وعمده است که در برابر حزب وهمه نهادهای انقلابی‌قراردارد وتمام روشنفکران کشورسهم اساسی وعظیم در این امر اجتماعی وحیاتی دارند . امحای بیسوادی به مثابهٔ سنگ تهداب انقلاب فرهنگی در کشور محسوب میگردد ، بنابراین،فراموش کردن وبرکنار ماندن ازاین امر بزرگ وافتخار آمیز فراموش کردن مردم وجامعه ورسالتیست که اوضاع کنونی به عهدهٔ فرد فرد روشنفکران وفرزندان آگاه وبا دانش این کشور گذاشته است. رفیق گرامی وارجمند ببرك کارمل‌منشی‌عمومی کمیتهٔ مرکزی‌ح.د.خ.ا. ورئیس شورای انقلابی ج.د.ا. در این زمینه چنین گفته‌اند : «چنان که روشن است امحای‌بیسوادی‌وبالابردن سطح تعلیمات‌عمومی مردم‌اهمیت فراوانی برای اعمار موفقانهٔ جامعهٔ نوین در افغانستان دارد. کار بزرگی برای تجدید بنای سیستم تعلیم وتربیه ملی درپیش روست.

بایداین‌سیستم واحددموکراتیک‌برای‌اقشار وطبقات اجتماعی وملیتهای‌جمهوری دموکراتیک افغانستان قابل دسترسی باشد .»

امروز مردم به سواد بیش ازهرنیاز دیگر نیازمند میباشند. روی این اصل است که پس از پیروزی انقلاب ملی ودموکراتیک ثوربه ویژه باآغازمرحلهٔ نوین وتکاملی‌آن پروسهٔ سوادآموزی درپرتو احکام فرمان شماره ۲۸ مؤرخ ۱۳ حمل ۱۳۵۹ هیئت رئیسهٔ شورای انقلابی ج . د.ا . و مصوبهٔ مشترك۴۸بر۱ بیروی‌سیاسی کمیتهٔ مرکزی ح .د.خ. ا.هیئت رئیسهٔ شورای انقلابی ج . د . ا . وشورای وزیران ج . د . ا . مصوبهٔ ۹۵ بر۴ مؤرخ ۱۳۶۳/۱۲/۱۹دارالانشای کمیتهٔ مرکزی ح. د . خ. ا . وسایرفیصله ها و تصامیم حزب ودولت فعالیتهای گسترده وهمه جانبه به عمل‌آمده پیوسته رشد وگسترش میابد .

در مرحلهٔ کنونی انقلاب ملی ودموکراتیک ثور امحای بیسوادی از یکسو، پخش وگسترش آن در میان توده های ملیونی کشور ازسوی دیگر، اهمیت وارزش حیاتی کسب نموده است. چنانکه آگاهی داریم مواد ۲۴ و۲۶ اصول اساسی ج.د.ا. وفرمان شماره ۲۸ هیئت رئیسهٔ شورای انقلابی ج. د. ا. به این مسألهٔ مهم وحیاتی وحل دشواریهای آن صراحت کامل بخشیده است.

در چنین عصری که علوم وتکنالوژی وعصر انقلابات ودگرگونیهای عمیق وبنیادی سیاسی وفرهنگیست، پایین بودن سطح سواد ودانش عامل عمده وبزرگ پسمانی شمرده میشود. حزب دموکراتیک خلق افغانستان برای اعمار وساختمان یک جامعهٔ نوین کاملاً آرام ومرفه وعادلانه وظایف خطیر وبزرگ رابه عهده گرفته است که یکی هم ازاین جمله وظایف مسألهٔ امحای بیسوادی وتعمیم وگسترش آن درسراسر کشور میباشد که اجرای این وظیفهٔ مهم واساسی یعنی امحای بیسوادی که آن را انقلاب توده ها به صورت عملی در مرحلهٔ کنونی تاریخی به میان گذاشته است. تنها ازطریق تشکیل واعلان جهاد عمومی علیه بیسوادی وجلب تمام اقشار وطبقات مردم کشور امکان پذیر است، چنانکه دراین مورد یعنی درجهت هماهنگ ساختن فعالین ارگانهای دولتی و وزارتها وریاستها وادارات ومؤسسات وکمیسیون ملی امحای بیسوادی در مرکز و ولایات در مادهٔ سوم فرمان هیئت رئیسهٔ شورای انقلابی ج. د. ا. تأکید به عمل آمده است.

توجهٔ عمیق وگسترده به خاطر امحای بیسوادی رشد وگسترش آن در میان توده های کشور رفع یکی ازاساسیترین نیازهای کشور وتحقق یکی ازآرمانهای نیک ووالای انقلاب شکوهمند ثور میباشد. بیتوجه ماندن وسطحی گرفتن این امر بزرگ تأریخی وحیاتی مارا به دشواریها و ناهمگونیهایی درآینده روبرو میسازد؛ زیرا درچنین صورت وباگام برداشتن بطی درراه امحای بیسوادی وتعمیم وگسترش آن درمرکز وولایات کشور، زمینهٔ هرچه بیشتر تبلیغات و سنگ اندازیهابرای عناصر ضدانقلاب این عناصر فروخته شده به امپریالیزم ودررأس امپریالیزم جهانخوار امریکا مساعد میگردد و این دشمنان آرامش و سعادت مردم مابا استفادهٔ سوء از بیسوادی مردم دربین مردم مانفوذ میکنند، بدین وسیله خوبتر میتوانند اهداف واغراض شوم وغیرانسانی شان را بالای مردم ما تحمیل نمایند. پس این مسأله رایک امر بزرگ واساسی باید تلقی کرد. باید هرچه عمیق وگسترده به آن توجه نمود وآن را به یک پروسه وجنبش همگانی مبدل ساخت وباید باابتکار وجدیت

دراین راه عمل کرد تا این میراث ننگین وشرم آور گذشته ازدامن پاك این سرزمین باستانی و با فرهنگ زدوده شود .

دراین زمینه چون ادارهٔ سواد آموزی مکلف به اجرای امر امحای بیسوادی درکشور بوده برای این که این پروسه نزد کمیته های حزبی ، ارگانهای دولتی و سازمانهای اجتماعی بەمثابهٔ یک سیستم کار پذیرفته شود ، علاوه برتطبیق برنامه های سواد آموزی عمومی ، سواد آموزی زنان ، سوادآموزی دهقانان واعضای کوپراتیفهای دهقانی ، برنامەهای مراکز تعلیمات متمم ، سوادآموزی خوردسالان خارج ازمکتب ، مکتب کارگری ومواد فالواپ را نیز مورد تطبیق قرار داده ، درعین حال برنامهٔ تأسیس مکتبهای شبانه ، مکاتب حرفوی برای فارغان کورسهای سواد- آموزی خوردسالان بیرون ازمکتب ویک سلسله تدابیر دیگری را روی دست گرفته است. ضرورت طرح وتطبیق این برنامەها آن بود تاسواد آموزان درپهلوی این که باعلاقه مندی به آموزش سواد میپردازند برعلاوهٔ آن آگاهی لازم دیگری نیزکسب نمایند تادر رشته و مسلک خودشان مهارتهایی راکمایی کنند. تا آنجا که فعالیتهایی دراین زمینه صورت گرفته وآگاهی داریم بەتأسی از هدایت مادهٔ هشتم فرمان شماره ۲۸ تااکنون تعداد ۱/۱۵۰/۰۰۰ نفر هموطن بیسواد ماسواد آموخته اند . تنها طی سال ۱۳۶۳ به تعداد ۳۸۰ هزار سواد آموز در ۲۰ هزار کورس سوادآموزی عمومی زنان وسوادآموزی دهقانان و اعضای کوپراتیفهای دهقانی سراسر کشور بسیج وتحت تدریس قرارداشتند ، افزون براین ، ده باب مرکز تعلیمات متمم (مکاتب سواد حیاتی) درشهر کابل تأسیس شده چندین باب از این گونه مراکز در ولایات هرات ، بغلان ، فاریاب ، ننگرهار ، جوزجان ، کندوز ، تخار وبلخ ایجاد گردیده شاگردان درآن مصروف آموزش میباشند .

اولین دورهٔ فارغان کورسهای خوردسالان خارج ازمکتب که متشکل از ۵۰۰ نفر بودند، طی سال ۱۳۶۲ فارغ وشامل مکاتب رسمی گردیدند وهم اکنون به تعداد ۳۷۰۰ نفر شامل کورسها بوده به آموزش مصروف اند .

یکی دیگر از فعالیتهایی که در این زمینه صورت گرفته ، تألیف ، تدوین وطبع کتب برنامه های ذکر شدهٔ سواد آموزیست که در کورسهای سواد آموزی مرکز و ولایات توزیع شده سلسلهٔ آن ادامه دارد. ونیز به‌اساس کمک مؤسسات بین‌المللی وکشور های دوست تاا کنون یک مقدار کاغذ طباعتی ، تختهٔ حروف نویسی وسه پایه ماشین هشت صفحه یی آمسیت توسط یونسیف یونسکو وصندوق ملل متحد برای فعالیتهای نفوس تهیه وتدارك دیده شده وازیکتعداد دورسهای مشاهداتی مؤسسات مذکور استفاده به عمل آمده است وبه همین ترتیب کشور های دوست وبرادر چکوسلواکیا وبلغاریا یکمقدار کتابچه وقرطاسیه رادراین زمینه کمک نموده‌اند. قابل تذکر است که کمیسیونهای امحای بیسوادی اکثر ولایات دایر گردیده واسناد پروتوکول بالای آن جمع آوری شده است . اخیراً بنابر دستور دارالانشای کمیتهٔ مرکزی ح.د.خ.ا. تدوین کتاب جدید سواد آموزی برای اعضای کمسواد رویدست گرفته شد؛ ولی باهمه این آگاهی وکارکردها درجهت محوبیسوادی وتعمیم و گسترش آن بازهم دشواریها ونارساییهایی ازقبیل تبدیل نیافتن کار سوادآموزی به‌یک جنبش ، بی‌بهره بودن معلمان وسوپروایزران عدهٔ زیادولایات از آموزش لازم ومیتودیک ، ایجادنشدن کتابخانه‌های ثابت وسیار درنقاط مختلف برای فارغان کورسهای سوادآموزی ، پایین بودن سطح تبلیغات در ولایات وانتقال نیافتن کتب ومواد درسی به‌ولایات کشور وهمچونارساییهای دیگر به مشاهده میرسدکه میتوان باکار وعمل انقلابی ، باپی بردن به‌اهمیت وارزش این مسألهٔ بزرگ حیاتی ، بادرك اساسی وعمیق این امر باکار ومساعی همگانی وهمه‌جانبه‌وگسترده ، باتلاش پیوسته وخستگی ناپذیر باجدیت ، ابتکار وخلاقیت دراین راه گام برداشت ، موافق ومطابق اهداف حزب وانقلاب سواد ودانش را درمیان مردم تعمیم بخشید واین نارساییها ودشواریها راحل نمود وبدین‌گونه ازاین لکهٔ ننگین وشوم ، دامان مادروطن راپاك کرد وبالاخره به پیروزیهای بیشتری درهمه ساحات حیات اجتماعی دست یافت.

به پیش به سوی امحای کامل بیسوادی از کشور !

داکتر خلیل الله خلیل

ازطرح تاعملکرد درعرصهٔ آموزش و پرورش

طبیعیست که ادامهٔ انقلاب باپیشرفت وگسترس تعلیم وتربیه پیوند مستقیم دارد وایجاب مینماید به خاطر تحقق کامل آرمانهای انقلاب ملی ودموکراتیک باید همه باشندهگان میهن ما ازکسب سوادبهره مندشوندتابهتردوست ودشمن وخوب وزشت راتفکیک کرده از انقلاب ودستاوردهای آن شجاعانه دفاع نمایند .

پیروزی انقلاب ملی ودموکراتیک ثور وبه ویژه مرحلهٔ نوین وتکاملی آن به رهبری ح.د.خ.ا. صورت گرفت ، در برابر تمام بی عدالتیهای گذشته ومیراث شوم رژیمهای سابقه دلیرانه و وآگاهانه به ستیز بی امان برخاست وبااین ستیز علمی راه را برای به انجام رسانیدن دگرگونیهای بنیادی درعرصه های گوناگون حیات سیاسی ، اقتصادی واجتماعی مردم ماکشود. این تغییرات اساسی وسازنده یکی پی دیگر درعمل تحقق پذیرفت واز آن جمله سیستم تعلیم وتربیه نیز با دگرگونی کیفی ومترقی مکاتب کشور رابه کانون آموزش وپرورش سالم ونوین مبدل ساخت .

رفیق ببرک کارمل منشی عمومی کمیتهٔ مرکزی ح.د.خ.ا. ورئیس شورای انقلابی ج.د.ا. درجریان بازدید شان ازلیسهٔ امانی خطاب به شاگردان لیسهٔ مذکور فرمودند :

«شماجوانان بایدبرای کار ومبارزه وساختمان جامعهٔ نوین آماده شوید ، زیراآینده به شما تعلق دارد. امروز حزب ودولت باتمام امکانات وظیفهٔ خود میداند که زمینه های خوبی را برای آماده‌گی بیشتر شما مهیا سازد. شماباید وطن ومردم خود را دوست‌داشته باشید وبه آن عشق بورزید تا کشوری آباد، پیشرفته ومترقی رادر جملهٔ کشور های دیگر اعمار نمایید . پیشرفت و

ترقی وطن درکار سازندهٔ شما نهفته است و آن را باید باوجدان بیدار و باوقف وایثار وروحیهٔ وطنپرستانه انجام دهید. »

از اینجاست که رسالت ما دردوران کنونی عمیقتر میشود. وزارت تعلیم وتربیه به پیروی از برنامهٔ عمل ح. د. خ. ا. و مساعدتهای دولت ج. د. ا. و باهدایتهای خردمندانهٔ رفیق ارجمند ببرك کارمل منشی عمومی کمیتهٔ مرکزی ح.د.خ.ا. ورئیس شورای انقلابی ج. د. ا. درامر تسهیلات شرایط فراگیری آموزشی وپرورشی کلیه فرزندان مردم زحمتکش کشور درتلاش است ودر پهلوی تعمیم علمی سیستم جدید تعلیم وتربیه درامر تعمیم وگسترش جنبش سواد همه گانی درکشورما به فعالیتها واقدامات لازم ومؤثری متوصل گردیده است. طورمثال درعرصهٔ تعلیم وتربیه وآموزش درجهت تعمیم سیستم مترقی تعلیم وتربیه وامحای بیسوادی درکشورپروگرامهای تدریسی تدوین وتکمیل گردیده کتب در سی تألیف وکادرهای نوین معلمان آماده میگردند. بناهای مکاتب ترمیم وتجدید ساختمان شده برای آنها لوازم وتجهیزات تهیه میشود.

تحلیل شرایط عینی سیستم تعلیم و تربیه نشان میدهد که در حال حاضر با وجود دشواریهای فراوان مرحلهٔ اول سیستم جدید تعلیم وتربیه به انجام میرسد.

برای آماده ساختن معلمان وتجدید آماده گی معلمان به منظور کار مطابق پروگرام جدید انستیتوت پداگوژیک، پروگرام ماستری وریاست اکمال تخصص معلمان درچوکات وزارت تعلیم وتربیه فعالیت دارند؛ ولی باآنهم سطح دانش علمی ومسلکی معلمان قناعت بخش نمیباشد و طوریکه لازم است باعلاقه مندی کار نمینمایند که در این زمینه تشویقهای مادی ومعنوی در نظرگرفته شده است.

وزارت تعلیم وتربیه راههای بهبود کار تربیتی را در مکاتب جستجو مینمایند. کار مشترك وزارت تعلیم وتربیه، کمیتهٔ حزبی شهر کابل، کمیتهٔ مرکزی س.د.ج.ا. وبرخی ازکمیته های ولایتی آغاز گردیده است که خوشبختانه نتایج درخشانی ازاین کارمشترك به بارآمده است.

باوجود کارهای انجام شده درزمینهٔ رشد سیستم نوین تعلیم وتربیه تاهنوز نواقص وکمبودهای جدی وجود دارد.

پلان کارمشترك بین ارگانهای حزبی ودولتی درزمینهٔ تطبیق مواد فرامین شورای انقلابی و

مصوبات شورای وزیران ج.د.ا. دقیق طرح نشده کمیتهٔ های محترم حزبی ولایتی و والیان محترم تاهنوز وظایف خویش را در قبال رشد سیستم تعلیم و تربیه منحیث جزء انقلاب فرهنگی طوری که لازم است، درك نکرده اند. کار سیاسی و ایدیولوژیک در بین معلمان و متعلمان آگاهانه و هدفمند نبوده سیستم موجود مکاتب بهبود لازم کسب نکرده کمبود معلمان ورزیده محسوس بوده پایه های مادی و تخنیکی مکاتب ضعیف است.

پروسهٔ جذب اطفال به دورهٔ ابتدایی به کندی پیش میرود. امحای بیسوادی در بین مردم پیشرفت بطی دارد. این امر مانع تحقق به موقع تعمیم تعلیمات همه گانی اجباری ابتدایی نظر به موعد معینه شده است. روی همین ملحوظ با تحلیل همه جانبهٔ مشکلات فوق الذکر، سطح دانش معلمان و متعلمان و مشکلات از ناحیهٔ پروگرامها و چگونه گی پیشرفت کار در مرکز و ولایات کشور به کمك شعبهٔ محترم تبلیغ، ترویج و آموزش کمیتهٔ مرکزی ح.د.خ.ا. پیشنهادها را اغرض رفع این نقایص به بیروی سیاسی کمیتهٔ مرکزی ح.د.خ.ا. وشورای وزیران ج.د.ا. تقدیم نمودند که خوشبختانه بعداز مطالعهٔ همه جانبه به تاریخ ۱۳٦٤/۱/۱٤ مصوبه را پیرامون رشد بعدی تعلیم و تربیه به تصویب رساندند. محتویات این مصوبه را موضوعاتی ازقبیل تأمین تعلیمات ابتدایی اجباری همه گانی، جذب اطفال سنین مکتب، تحقق تدریجی ساختار جدید مکاتب، پروگرامها و پلان تعلیمی، تعدیل اساسنامه، تربیهٔ کادرهای پداگوژی و تقسیمات بعدی آنها به محلات، ارزیابی سطح دانش شاگردان، بسیج شاگردان و معلمان در پروسهٔ سوادآموزی، ترمیم و تجهیز مکاتب، تهیهٔ لوازم درسی، میز و چوکی وغیره تشکیل میدهد.

پلان تعلیمی جدید به مقایسهٔ پلان قبلی دوازده ساله از مزایای خوبی برخوردار بوده در ظرف یازده سال شاگردان برعلاوهٔ دانشهای متداوله اساسات علوم را عمیقاً فراگرفته زمینهٔ رشد فکری ودماغی آنها بیشتر میسر گردیده است.

دورهٔ ابتداییه صنوف ۱-۵ را دربر داشته اطفال در این دوره به فراگیری اساسات زبان مادری وریاضی میپردازند. این دورهٔ تعلیمات ابتدایی اجباری بوده اطفال سنین مکتب مکلف اند این دوره را تکمیل نمایند. اگر چه سن شمول اطفال به مکتب ۷ ساله گی تعیین شده، اما بنا بر رضایت والدین اطفال شش ساله نیز پذیرفته شده میتوانند. در صنوف ٦-۸ در سطح بلند تر اساسات

علوم فزیک، بیولوژی، کیمیا، ستر انومی (نجوم) وغیره مضامین تدریس میگردد. توجه لازم از صنف اول الی هفتم به تدریس علوم دینی وقرآن مجید گردیده لسان خارجی و ریاضیات (الجبر وهندسه) عمیقتر مطالعه میگردد.

ختم موفقانهٔ دورهٔ متوسط تا مکمل زمینهٔ تحصیلات بعدی را در صنوف بالایی دورهٔ متوسطهٔ مکمل ومکاتب متوسط تخنیکی میسازد.

در صنوف ۹-۱۱ فراگیری مضامین در چنان سطحی صورت میگیرد که شاگردان را برای تحصیلات بعدی در مؤسسات عالی تعلیمی داخل کشور وکشورهای دوست آماده نماید.

پلان تعلیمی جدید باچنان روحیه یی ترتیب گردیده که فشار کمتر بالای شاگردان وارد گردد. طور مثال در صنف اول دریک هفته ۲۱ ساعت به عوض ۲٤ ساعت ودر صنوف ٦-۱۱، ۳۲ ساعت به عوض ۳٦ ساعت درهفته میرسد که البته این موضوع در جهت حفظ صحت وسلامتی اطفال نقش ارزنده دارد.

از ممیزات دیگر پلان تعلیمی جدید دروس مطابق میل یا خوش به رضا است که به عوض بخشهای سیانس واجتماعیات درنظر گرفته شده است که مطابق میل و رغبت متعلمان ادارهٔ مکتب مربوط به موافقهٔ ریاست عمومی میتوانند صنوف دروس مطابق‌میل را در علوم دینی، زبان وادبیات، تاریخ وجامعه شناسی، فزیک وکیمیا، الجبر وغیره مضامین درصورت موجودیت معلمان ورزیده دایر نمایند.

برنامه های جدید وضرورت تطبیق آن:

درکشورهای پیشرفتهٔ جهان به صورت اوسط هر هفت سال دگرگونیهایی دربرنامه های مکاتب رونما میگردد. هفت سال قبل کشورما کتب درسی وبرنامه های درسی را که مبتنی بربرنامهٔ کشورهای ارتجاعی (امریکا، انگلستان) ترتیب شده بود، منسوخ قرار داد و موضوعات غیر ضروری که درلابه لای کتب درسی گنجانیده شده بیشتر جنبهٔ تخنیکی را دربر داشت، تجدید نظر گردید وبرنامهٔ جدیدی که دربخش بیشتری ازکشورهای مترقی جهان معمول است به منصهٔ اجرا قرار داده شده تسهیلات شرایط فراگیری آموزشی وپرورشی برای کلیه فرزندان مردم زحمتکش فراهم گردید. کتابهای درسی جدید (بیشتر از ۳۰۰ عنوان) تهیه وتألیف و بیشتر از ۲۰

هزاران معلم سیمینار های مضامین مختلف را مطابق سیستم جدید سپری نمودند که تأثیر آن در دانش شاگردان فوق العاده مؤثر است. چنان که شاگردان صنف پنجم طبق پروگرام جدید در مضامین زبان و ادبیات در یک سطح با شاگردان صنوف هشتم سیستم سابقه قرار میگیرند و به همین ترتیب در برخی از مضامین دیگر.

سال گذشته مکتب تجربوی محمد اعتبار اولین دورهٔ فارغان خود را به جامعه تقدیم کرد که نتایج بسیار خوبی را در امتحانات کانکور کسب نمودند.

نتایج فوق میرساند که سیستم جدید تعلیمی که هفت سال قبل به منصهٔ اجراء قرار داده شد مفید و به جا بود.

اما مطالعهٔ دقیق وضع تعلیمی مکاتب میرساند که باآنهم نوا قص وکمبود هایی وجود دارد. در بعضی از مضامین مانند الجبر، جغرافیه وغیره در زمینهٔ فراگیری مشکلاتی وجود دارد. معلمان هم در سطح نازل دانش قرار دارند و از میتود های کهنهٔ درسی مانند تکرار طوطیوار موضوعات استفادهٔ وسیع صورت میگیرد. نظم ونسق در بین معلمان بسیار ضعیف است.

تحقق پروگرام جدید یازده ساله ناشی از وضع فعلی تعلیمی است. یک سالی که در دورهٔ ابتداییه علاوه میگردد شرایط بهتر تدریس را برای شاگردان مهیا میسازد.

بعد از همه پرسی در جریان سیمینار هایی که با کار مندان وزارت تعلیم وتربیه پیش برده شد نظریاتی درقسمت ساده ساختن بعضی از مضامین (فزیک، ریاضی، جغرافیه) جمع آوری شد. فعلاً در بسیاری موارد طبق رهنمود های مصوبه کار های معینی انجام شده است. طور مثال پروگرام فزیک طرح شده کتب درسی صنوف ۹-۱۱ تحت کار است. رهنما هایی برای معلمان صنوف ٦-۷ تهیه گردیده است.

به منظور آوردن تغییرات لازم در مضامین و به خصوص در پرگرام ریاضی سطح دانش شاگردان صنف ۱-۱۲ تحت ارزیابی جدی قرار گرفته است.

همه پرسی در بین معلمان ریاضی به راه اندا خته شده است وچنین کاری در تمام مضامین عملی خواهد شد.

پروگرام وپلان درسی دوسند عمدهٔ دولتی است که باید بادقت وتوجه جدی تهیه گردد. هر معلم

و هر کارمند سیستم تعلیم و تربیه مکلف به اجرای عام وتام آن میباشد .

یک بار دیگر توجه جدی را به این نکته معطوف میداریم تااین گونه همه پرسیها را در مضامینی که شاگردان در آن مشکلات بیشتر دارند ، در تمام ولایات کشور به راه انداخته شود و نظریات جمع آوری شده به منظور تغییر پروگرامها وبهبود تعلیم وتربیه به مرکز ارسال گردد.

قابل تذکر میدانم که پروگرام سند دولتی است. هیچ فردی صلاحیت تغییر آن را پس از تصویب ندارد وتنها مکلف به اجرای آن میباشد؛ امابعضاً دیده میشود که عده یی از معلمان خودسرانه به ترتیب سؤالات امتحان پرداخته یادر قسمت این که کتب درسی و محتویات آن که خوانده شود ویا خیر ، تصمیم میگیرند .

مطالبات ازمعلم

هر قدرهم که پروگرام جامع وکتب درسی پر محتوی باشد، اگر معلم ورزیده نباشد، نتایج آن قناعت بخش بوده نمیتواند. درس شاگردان مربوط به شایسته گی ، لیاقت ومهارت مسلکی معلم میباشد، متأسفانه در اوضاع کنونی بیشتر از نصف معلمان ما درجهٔ تحصیل صنف ۱۲ را دارا اند که خوشبختانه در انستیتوت پداگوژی و م. اکز تحصیلی کشور های دوست کادر های ورزیده آیندهٔ کشور تربیه میشوند .

در بسیاری از مکاتب مرکز وولایات کشور معلمان به اساس رشته توظیف نمیشوند که این خود سبب پسمانی پروگرامها میگردد وهمچنان ستاژ اکثر معلمان ما بسیار کم میباشد. طور مثال سال گذشته نظر به مطالعه یی که صورت گرفت بیشتر از ۹۰ فیصد معلمان فزیک صنف ششم ستاژ کمتر ازیک سال راداشتند که $\frac{۱}{۳}$ حصهٔ پروگرام را تکمیل توانسته بودند درحالی که معلمان متجرب فزیک به تدریس سایر مضامین گماشته شده اند .

بعضاً در جریان درس معلمان اناث به مصرو فیتهایی از قبیل بافت و غیره خود را مشغول ساخته به قرائت بخشی ازکتاب یکی از شاگردان را مجبور مینمایند .

باید سطح باز پرسی وکنترول درمکاتب بلند برده شود. معلمان باید پروگرام پلان تقویمی و پلان روزانهٔ درسی داشته باشند. تحویلخانه بررسی و کتب درسی به دسترس شاگردان قرار گیرد .

تنظیم جذب وپذیرش اطفال در صنف اول

معمولاً به این امر کمترین توجه نشده است. مکتب صرف به تدریس آن عده اطفالی میپردازد که به علاقه مندی به مکتب مراجعه نموده اند. باید در این زمینه کار های تبلیغاتی در مورد اهمیت آموزش وماهیت انسانی تعلیم و تربیه مبتکرانه فعالیت کرد و به کمک معلمان کمیته های والدین در اطراف وجوانب مکتب ثبت اطفال سنین مکتب را تکمیل نمود. باید در جهت تأمین تعلیمات ابتدایی اجباری همه گانی سعی وتلاش کرد.

وضع تدریس در مضامین جداگانه

ریاضی: مطابق سیستم یازده ساله تعدادوساعات مجموعی ریاضی به ٦١ ساعت از صنف اول الی یازده میرسد. پروگرام جدید ساده تر خواهد شد.

در دورهٔ ابتداییه مواری به ساده شدن پروگرام ازدیاد ٢٠ فیصد ساعت در نظر گرفته شده است تا وضع فعلی بهبود پیدا نماید؛ اماقابل تذکر است که مشکلات تنها از ناحیهٔ کتاب درسی نیست؛ بلکه در اکثر مواقع سطح دانش پایین معلم میباشد که بالای مواد ومحتوی کتاب درس حاکم نیست.

انستیتوت مرکزی اکمال تخصص کمکهایی را باچنین معلمان نموده؛ امامقیاس آن فوق العاده کوچک است واز جانب دیگر، معلم علاقه مندی به مضمون ندارد. مصوبهٔ هذا کنترول وارزیابی مجدد دانش معلمان را در نظر گرفته که طبق آن اجراات لازم صورت خواهد گرفت.

فزیک: مضمون فزیک از صف ششم آغاز ودر صنف ١١ یعنی الی اخیر دوره مکتب ادامه پیدا میکند که الی صنف هفتم اساسات بخشهای مختلف فزیک تدریس میگردد. در صنوف ٩-١٠-١١ آساسات فزیک مالیکولی، نور، برق، میخانیک با فارمولهای مشکل ریاضی تدریس میشود. وضع در تدریس فزیک مانند ریاضی قناعت بخش نیست. اگرچه اکثر لابراتوارهای مکاتب تجهیزات لازم ندارند؛ اماباید از کیتهای فزیک که از طرف آلمان دموکراتیک مساعدت شده است استفادهٔ وسیع نمود.

علت عمدهٔ عقب مانی درمضمون فزیک دانش ضعیف مسلکی معلمان است که به طور مثال اکثریت معلمان صنف ششم فزیک توانایی تشریح موضوعات کتاب درسی را ندارند واز

ارز یابی که در این زمینه صورت گرفت بیشتر ار ۸۰ فیصد آنها نمرات غیر قناعت بخش را حاصل نمو د ند . گرچه یک تعداد ازمکاتب مرکز وولایات کینهای فزیک رااخذ نموده سیمینار های ریاست مرکز ساینس وسمعی وبصری را نیز سپری نموده اند؛ اماعملاً در جریان درس ازآن استفاده صورت نمیگیرد. توجه جدی مسؤ ولان تعلیم وتربیه را در زمینهٔ کنترول از پروسهٔ درسی واستفادهٔ وسایل سمعی وبصری خواهانم .

بیولوژی : در این مضمون همه مشکلات فوق الذکر وجود داشته به خصوص کمبود مواد سمعی وبصری محسوس میباشد. تجارب ومشاهدات درجریان درسهای عملی کمتر مورد استفاده قرار میگیرد .

تاریخ وجامعه شناسی

به این مضامین توجه جدی صورت گرفته سیمینار هایی از طریق وزارت به کمک انستیتوت علوم اجتماعی کمیتهٔ مرکزی ح.د.خ.ا. وریاست تألیف وترجمه به راه انداخته شده تعداد ساعات درسی در صنوف ۱۱-۱۲ لیسه ها در رشتهٔ سیانس به سه ساعت ارتقا داده شده است .

برای صنف ۱۱ لیسه ها کتب جدیدی تحت تجربه قرار دارد ورهنمود غرض مطالعهٔ اسناد حزبی به حصوص بیانیهٔ رفیق کارمل منشی عمومی کمیتهٔ مرکزی ح.د.خ.ا. ورئیس شورای انقلابی ج.د.ا. در بیستمین سالگرد ح.د.خ.ا. چهلمین سالروز غلبه بر فاشیزم تهیه وبه مکاتب مرکز وولایات ارسال گردیده است.

کمبود معلمان ورزیده وعدم توظیف معلمان به رشته های مربوط از جملهٔ نواقص وکمبودها درزمینه محسوب میگردد . بسیاری از معلمان لیسه های مرکز سیمنار های جامعه شناسی راسپری نکرده اند . موضوعات داغ روز درسطح ملی وبین المللی مورد ارزیابی وتحلیل قرار نمیگیرد. بعضاً به قرائت روزنامه ها درساعت درسی اکتفا میگردد . باید بـه چنین موضوعات درحدود ۶-۷ دقیقه تخصیص داده شود. در این زمینه هم کم توجهی آمرین ومدیران مکاتب قابل ذکر است. درساعات درسی زمینهٔ رشدفکری شاگردان مهیا نمیگردد. معلومات لازم را شاگردان دربارهٔ کشورشان به دست نمی آورند. دربارهٔ اتحاد شوروی وموجودیت ملیتهای مختلف آن عقاید ومذاهب موجوددرکشورشوراها معلومات داده نمیشود .

باید اعتراف کرد که بعضی از ارگانهای مرکزی ما همه در قسمت تهیه رسانیدن کتب درسی، ممد درسی، مواد ووسایل درسی، نقشه های جغرافیایی وغیره به مکاتب ازخود تعلل نشان میدهند که در نتیجهٔ آن مشکلات در پروسهٔ تدریس مضامین ایجاد میگردد. ریاست مرکز سیانس وسمعی وبصری که عهده دار تهیهٔ وسایل ولوازم سمعی وبصری لابراتواری میباشند برای تجهیز لابراتوارهای برخی ازمکاتب کارهای معینی را انجام داده است؛ امابه هیچ وجه جوابگوی نیازمندیهای مکاتب مرکز وولایات کشور نمیباشد که ایجاب تهیهٔ کتلوی مواد را مینماید. در این زمینه یونسکو هم مساعد تهایی را بااین مؤسسه نموده؛ امابنا بهضرورت مبرم وکمبود لوازم که فعلاً درمکاتب محسوس است، فوق العاده ناچیز میباشد.

در تهیهٔ بعضی ازمواد کمبود هایی بهچشم میخورد. طور مثال نقشه های تهیه شدهٔ جهان، سرحدات بعضی ازکشورها، حالت قبل از جنگ دوم جهانی مانند جاپان، آلمان وغیره نشان داده شده است.

وزارت تعلیم وتربیه امیدوار است که ریاست محترم مرکز سیانس وسمعی بصری هرچه زودتر تدابیر لازم را برای رفع نواقص وکمبودهای موجود اتخاذ نماید.

باید در این زمینه برخورد مسؤلانه ودلسوزانه داشت ودرجهت بهبود وضع تعلیمی وتربیتی همه نیروی خود رابسیج ساخت.

ازآنجایی که تدریس علوم اجتماعی بدون پیوندبامضامین علوم دیگر ازکیفیت خوب برخوردار بوده نمیتواند روی این ملحوظ برای معلمان ریاضی، فزیک، بیولوژی، کیمیا وزبان و ادبیات نیز سیمینار فلسفه درنظر گرفته شده است.

دربرخی ازلیسه ها ومکاتب مضامین علوم اجتماعی توسط کارمندان حزبی واعضای سازمان دموکراتیک جوانان پیش برده میشود که اکثرآماده گی لازم نمیداشته باشند وهم ضرورت سهوی نمودن سیمینار رااحتمی نمیدانند. به گونهٔ مثال در صنف دوازدهم لیسهٔ ابن سینامضمون جامعه شناسی را منشی سازمان جوانان رفیق کمال پیش میبرد که در سیمینارهای جامعه شناسی اشتراک نکرده از این رو نتایج ارزیابی سطح دانش شاگردان غیر قناعت بخش میباشد ویاعبدالوحید منشی سازمان اولیه لیسهٔ امانی بدون درنظر داشت پروگرام تأیید شده خودش

برای خود پروگرامی ترتیب نموده طبق آن بـه تدریس مضمون جامعه شناسی در صنف ۱۲ میپرداخت .

در لیسه های مـلالی وبرخی از لیسه های دیگر نیز چنین تخلفاتی وجود دارد. کتب جامعه شناسی از صنف ۹ الی ۱۲ به زبانهای دری وپښتو تهیه شده غرض رهنمایی معلمان مشوره ها ی میتودیک به هردوزبان ترتیب گردیده است. تعداد ساعتهای درسی موضوعات مربوط آن کاملاً تشریح گردیده است .

همچنان برای صنف هشتم کتاب جامعه شناسی تهیه شده جدید آ از طبع برآمده است.

استادان محترم نباید تنها به کتب موجود بسنده نمایند ، باید پیوسته بامطالعهٔ مآخذ مختلف درارتقای دانش سیاسی خویش کوشیده درجریان رویدادهای ملی وبین المللی قرارداشته با شند وموضوعات را با تحلیل لازم به شاگردان تدریس نما یند .

امور تربیتی

تحقق سیستم جدید ومحتوی نوین آموزشی استفاده از پروگرامها وکتب درسی ، ارتقای کیفیت دانش شاگردان همه وهمه مستلزم درخورد ومناسبات نوین وجدید کار تربیتی در مکاتب میباشد.

فراگیری موفقانهٔ محتویات درسی توسط شاگردان بـدون بلنـدبردن روحیهٔ کار ودسپلیـن آگاهانه وسایر ممیزات فردی امکان پذیر نیست. بدین ملحوظ سال گذشته درچوکات وزارت تعلیم وتربیه اداره یی به نام ریاست امور تربیوی ایجاد شد. و از آغاز سال جاری مطابق به احکام شماره ٦٥ وزیر تعلیم وتربیه در هر لیسه ومکتب بست معاون امور تربیوی مکاتب ایجاد شده است.

لایحهٔ وظایف معاونیـن امور تربیوی و نگرانیهای صنوف پس از طی مـراحل درجلسهٔ هیئت مشورتی وزارت تعلیم وتربیه به تصویب رسید .

درشهر کابل هم اکنون هفتهٔ یکبار برای معاونیت امور تربیوی سیمینار به راه انداخته شده است که درآن مسؤولان امورتربیوی نه تنها موضوعات پداگوژیکی ، روانشناسی ، تیوری وپراکتیک پرورش را می آموزند ؛ بلکه اوضاع جهان ، وضع عمومی کشور ، دورنمای رشد وانکشاف اقتصادی واجتماعی ، ترانسپورت وساختمان صحیه آشنامیگردند. ازآغاز سال تعلیمی دراکثر مکاتب ولیسه های شهر کابل باشکوه وجلال خاصی به راه انداختن میتنگها وجشنها به اشتراک نماینده گان

وزارت تعلیم وتربیه، نواحی حزبی، س.د.ج.ا.، س.د.ز.ا.، مؤسسات قیم، ادارات، قطعات نظامی و تعداد زیادی از والدین اطفال تجلیل صورت گرفت. در بسیاری مکاتب آغاز محافل با خواندن سرود ملی ج.د.ا. وسرود پیشاهنگی ونواختن وبه صدا آوردن اولین زنگ از جلال خاصی برخوردار شده بود. از معلمان ورزیده وشاگردان نمونه بااهدای دسته های گل قدردانی صورت گرفت.

در تعدادی از لیسه های مرکز وولایات در صنوف بالایی تدریس تربیت نظامی وطنپرستانه آغاز شده امور مربوط به آن طبق پروگرام وکتاب درسی که مشترکاً توسط وزارت تعلیم وتربیه و وزارت دفاع تهیه شده موفقانه پیش میرود. کتاب مذکور در مطبعهٔ تعلیم وتربیه طبع وبه دسترس شاگردان قرار داده شده است.

در حال حاضر کتاب رهنمای معلم تحت عنوان« بازیهای تعلیمی وتربیتی برای کودکان » وکتابی باعنوان« تشویق وتنبیه شاگردان» درمطبعه زیر چاپ میباشد. با درنظر داشت کارهایی که در بخش امور تربیوی انجام یافته باز هم سطح کارهای تربیوی بسیار پایین است. معلمان برای پیشبرد آن آماده گی لازم نداشته اهمیت آن را درست درك نکرده اند. باید کوشش شود تا مطابق اساسنامهٔ مکاتب تعلیمات عمومی لایحهٔ وظایف نگرانهای صنف، لایحهٔ معاونین امور تربیوی و احکام وزارت تعلیم وتربیه راجع به جهات اساسی کارهای تربیوی در مکاتب تنظیم گردد.

کارهای تربیوی معمولاً پلان نشده بوده اکثر به اجرای انواع واقسام مختلف جلسات میتنگها ومارشها در اوقات رسمی درسی خلاصه میگردد که نه تنها تأثیر مثبت ندارد؛ بلکه در پروسهٔ درسی نیز پراگنده گی وسکته گی وارد مینماید.

اعضای سازمانهای حزبی واجتماعی درکار خود نمونه وشایسته نبوده و نمیتوانند مثال خوبی برای سایر شاگردان شوند. عدم پابندی شان به حاضری وسطح پایین دانش شان سبب میگردد که روز به روز تأثیر سازمانهای مربوط کمتر شود.

تعدادی از شاگردان (پسر ودختر) نسبت به موضوعات ملی واجتماعی بی اعتنا بوده همچنان معتاد به دخانیات ومواد مخدر میباشند که وسیلهٔ تبلیغ نیات شوم نیروهای ارتجاعی میگردند.

کار تبلیغی وترویجی نیز اکثر به شکل مجرد وکلیشه یی بوده تمایل جانب ، ازدیاد تعداد شعارها، پوستر ها ، اوراق تبلیغاتی ، که بیشتر درجاهای غیر منا سب نصب میگردد ، وجود دارد، ولی جر اید دیواری ، جریده ها ونمایشگاههایی که توسط خود شاگر دان تهیه شده همچنان راجع به موفقیتها و قهرمانیهای شاگردان ، معلمان ، سربازان ، سپاهیان انقلاب ، کمکهای مؤسسات قیم ، دوستی عنعنوی افغان ـ شوروی وماهیت کمکهای انسانی اتحادشوروی میباشد ، نهایت کم است.

پایه های مادی مکاتب فوق العاده ضعیف بوده میدانهای سپورت ، کتابخا نه ها ، اتاق انجمنها وغیره یاوجود ندارند ویا در وضع ناهنجار میباشندوشاگر دان به ندرت به کار های مفید اجتماعی به مقصد بهبود وضع مکاتب مانند ترمیم میز وچوکی ، تنظیم اتاقهای سمعی وبصری ، پاکی وصفای مکتب ومیدانهای ورزشی کشانیده میشوند .

وزارت تعلیم وتربیه به منظور رفع نواقص وبهبود هرچه بیشتر سیستم تعلیم تربیه توجه تمام منسوبین ومسؤ ولان مکاتب رابه نکات زیرین جلب مینماید :

ـ تقویهٔ کارسیاسی دربین معلمان وشاگردان ،

ـ وقف ۵ دقیقهٔ ساعت اول درسی به موضوعات ملی وبین المللی ،

ـ مطالعهٔ اسناد حزبی ودو لتی طبق رهنمود های تهیه شده ،

ـ نظارت وضع ظاهری شاگردان(نظافت ، نظم ودسپلین ، پابندی به درس) داشتن یونیفورم معلمان وشاگردان اناث و ذکور ،

ـ توجه لازم به سطح دانش شاگردان‌ومعلمان گردیده خوبترین وورزیده ترین آنها تفکیک و وتوسط آنها سیمینارهابه راه انداخته شود ،

ـ کارهای تربیوی ، توظیف معاونین امور تربیوی ، ایجاد مصروفیتهای سالم دراوقات خارج درس عملی گردد ،

ـ معلمان نظربه رشته توظیف شوند ،

ـ جلوگیری از اتلاف وقت درسی درصورت کمبود معلمان ازطریق توظیف آنها به شکل حق الزحمه مطابق رهنمود ریاست تعلیمات عمومی مرفوع گردد ،

- مدیران وآمران مکتب از درسهای معلمان به شکل منظم بازدیدنموده به آنها مساعدت نمایند ،

- به حفاظت میز وچوکی ، کتب درسی وسرسبزی مکتب توجه گردد . باید سیستم تسلیم دهی درست میز وچوکی به نگرانهای صنف عملی شود ودرموقع رخصتی از سالم بودن آن اطمینان حاصل گردد ،

- تحویلخانه های موجود تصفیه و تطبیق رهنمود کتب خارج پروگرام به استثنای علوم دینی لیلام شود ،

- ازتحویلخانه های کتب درسی به وقت وزمان آن بازدید وکتب مورد ضرورت به دسترس شاگردان قرار داده شود. توزیع وانتقال کتب درسی مبتکرانه سازمان داده شود ،

- در ترمیم مکاتب کمک مؤسسات ، ادارات ، سازمانهای اجتماعی واهالی جلب گردد ،

- به کودکستانها منحیث زیربنای تعلیم وتربیه توجه صورت گیرد ،

- به امحای بیسوادی دربین اهالی توجه جدی مبذول گردیده تدابیر عاجل اتخاذ گردد ،

- ازبرگزاری محافل ، مارشها ومیتنگهای بیهوده وبیجا درساعت درسی به جز از روزهایی که ازطرف مقامهای مافوق حزبی ودولتی دستور داده میشود ، اجتناب شود ،

- فضای سالم کار وروحیهٔ همکاری بین سازمانهای اولیهٔ مکاتب وهیئت اداری ایجاد گردد وسازمانهای اولیهٔ حزبی به همکار خوب هیئت اداری مکتب مبدل شوند ،

- درمجاورت مکاتب ازطریق هیئت اداری وسازمانهای حزبی سرشماری اطفال سنین مکتب به راه انداخته شود ونقش کمیته های تماس با والدین تقویت یابد واز این طریق اطفال به مکتب کشانیده شوند وزمینهٔ تأمین تعلیمات ابتدایی اجباری همه گانی مهیا گردد .

ازسوی دیگر وبه اساس اسلوبها ورهنمودهای روشن انقلابی باید باتمام شاگردان وآموزگاران مکاتب برخورد معقول ومنطقی صورت گرفته با شاگردان دورهٔ ثانوی باید روش اقناعی و پسندیدهٔ انقلابی در پیش گرفته شود. به سؤالات آنها باحوصله مندی وشکیبایی ودقت کامل جواب ارائه گردد.

مطابق رهنمود ریاست تعلیمات عمومی مطالعهٔ اسنادبیستمین سالگرد ح.د.خ.ا.، موادچهلمین سالگرد غلبه برفاشیزم، مواد واسناد لویه جرگهٔ تأریخی ودوازدهمین فستیوال جوانان در تمام مکاتب ولیسه های ولایات مربوط مانندلیسه های مرکزبه راه اندا خته شده ازجانب کمیسیون باصلاحیت کمیته‌های حزبی ولایتی چگونه گی مطالعهٔ آن نظارت وبررسی گردد. درمکاتب جریده‌ها وروزنامه‌های دیواری به افتخارروزهای تأریخی تهیه دیده شود.

آنچه دربالاگفته شد هدف اساسی وبنیادی ورارت تعلیم وتربیه ج.د.ا. وتطبیق وگسترش اسلوب تعلیمات ابتدایی همه‌گانی اجباریست که در اوضاع واحوال کنونی باوجودسنگ‌اندازیهای نیروهای سیاه ودشمنان علم ومعرفت همان گونه که حکم انقلاب ودستورحزب محبوب‌ماست ازفعالیتها ی خسته گی ناپذیر درجهت تطبیق این امر گرامی ومقدس که همانا محوکامل بیسوادی ازکشور وفروزان نگهداشتن مشعل علم دانش ومعرفت درکشوراست دست نخواهیم کشید وبا تمام امکاناتی که دراختیار داریم به این راه مقدس وانسانی به پیش خواهیم رفت.

عبدالکریم میرزا زاده

شیوه‌ای مؤثر آموزش و پرورش مترقی و معاصر

پیریزی وانکشاف سیستم جدید تعلیم و تربیه، حل وظایف مربوط به آن به‌خاطر تربیهٔ سالم کودکان وجوانان به‌منظور کار ورنده‌گی، آبادی وشکوفانی وطن واعمار جامعهٔ نوین ودموکراتیک یکی از عوامل عمده درامر تحقق اهداف والای ح.د.خ.ا. وانقلاب ملی ودموکراتیک ثور است. مروری براسناد و مدارك حزبی و دولتی پیرامون تعلیم و تربیه میرساند که تغییر بنیادی در ماهیت ومحتوی نظام تعلیمی وتربیتی کشور وارد آمده است.

تفاوت ماهیوی به مقایسهٔ سیستم تعلیمی وتربیوی قبل‌از انقلاب در تعیین اهداف اساسی مکاتب تعلیمات عمومی است که نتیجهٔ قانونمند آن تشکل شخصیت کودکان وجوانان کشور میباشد. این تفاوتها سبب شده است که در نظم تشکیلاتی وامور سازماندهی نیزتغییرات ایجاد گردد واین تغییرات به تدریج ازسطح تشکیلات مرکزی وزارت تعلیم و تربیه تاسطح واحد های دومی آن درمرکز ولایات کشور تحقق یابد.

چنان که اخیراً ریاستهای تدریسات ثانوی و ابتدایی که مسؤول رهبری اداره، یعنی نظارت وکنترول ازامورتعلیمی وتربیوی درمکاتب ابتداییه، متوسط وثانوی کشوربودند، باهم مدغم و

براساس مشخصات و ساختار سیستم جدید تعلیمی و تربیتی، ریاست تعلیمات عمومی به حیث ارگان مرکزی رهبری کننده، اداره کننده، نظارت وکنترول کنندهٔ پروسهٔ تعلیمی و تربیتی وزارت تعلیم وتربیه در سطح کشور ایجاد شد.

ساختار محتوی نوین تعلیمی و تربیتی در مکاتب تعلیمات عمومی پیوندار گانیک مراحل ودوره‌های مختلف تعلیمی دراین مکاتب ضرورتی را طرح کرد که ادارهٔ واحد در وزارت تعلیم وتربیه ایجاد شود تاامر رهبری اداره، نظارت وکنترول از پروسهٔ تعلیمی وتربیوی رابا همکاری مشترك واحد های دومی وزارت تعلیم و تربیه مانند ریاست تعلیم و تربیهٔ شهر کابل وریاستهای تعلیم وتربیهٔ ولایات به پیش برد واز صورت اجرای وظایف آنها نظارت وکنترول نماید.

اصول اساسی ج.د.ا.، برنامهٔ عمل ح.د.خ.ا.، فرمان شماره ۲۶ مؤرخ ۱۳ حمل ۱۲۵۹ شورای انقلابی ومصوبهٔ شماره ۲۱۳۶ مؤرخ ۹ حمل ۱۳۵۹ رویداد عظیم و بیسابقه در تأریخ معارف کشور یعنی تدویر اولین کنگرهٔ معلمان واسناد مربوط آن یعنی بیانیهٔ رفیق ببرك کارمل منشی عمومی کمیتهٔ مرکزی ح.د.خ.ا. ورئیس شورای انقلابی ج.د.ا.، پیام کمیتهٔ مرکزی ح.د.خ.ا. عنوانی معلمان کشور وبیانیهٔ اساسی در کنگرهٔ معلمان، بیانیهٔ رفیق اناهیتا راتبزاد، مصوبات بیروی سیاسی کمیتهٔ مرکزی ح.د.خ.ا. ومحصول مصوبهٔ بیروی سیاسی کمیتهٔ مرکری ح.د.خ.ا. پیرامون رشد بعدی تعلیم و تربیه در ج. د. ا.، احکام شماره ۱-۷ وزیر تعلیم وتربیهٔ ج.د.ا. مهمترین و اساسیترین اسناد ومدارك کار همهٔ ما را میسازد. با تفکر وتعمق دراسناد متذکره، تفسیر وشناخت ماهیت آنها وبرپاداشتن پروسهٔ تعلیم وتربیه واقامهٔ تدریس مطابق توقعات وخواست آن از وظایف عمدهٔ مکاتب است. وزارت تعلیم وتربیهٔ ج.د.ا. طی چند سالی که ازآغاز سیستم جدید تعلیم وتربیه سپری شده است به موفقیتهای زیاد در زمینهٔ حل وظایف برمبنای توقعات اسناد ومدارك که از آنها نام بردیم، دست یافته است؛ ولی هنوز دربرابر ما پرابلمها ووظایف حل ناشدهٔ متعدد ومتنوع وجود دارند.

باایجاد وانکشاف سیستم جدید تعلیم وتربیه وظایف نوین دربرابر ماقرارگرفته است. شناخت ماهیت واهداف وظایف جدید شرط اساسی اجرای دقیق آنست. اتخاذ تدابیر، انتخاب شیوه‌ها

ومیتودهای مناسب کار باید بر اساس ماهیت وظایف صورت گیرد. لازم است به صراحت تذکر داده شود که باید بر شیوه ها و میتودهای کار که تا اکنون معمول بوده تجدید نظر کرد و آنچه با وظایف نوین تطابق دارد آن را حفظ و آنچه را که تطابق ندارد با انتخاب شیوه ها و میتود های نوین تعویض کرد . عمده ترین عرصهٔ کار ما در مکاتب است. کار در مکتب زمینه ها و عرصه های گوناگون دارد. کار تعلیمی وتربیتی مهمترین عرصهٔ کار درمکتب است. تدریس هستهٔ مرکزی ومهم کار تعلیمی وتربیتی را درمکتب میسازد .

تنظیم معقول کار تعلیمی وتربیتی درمکاتب در وفق اهداف معینه، فرامین ومصوبات، لوایح وطرزالعملها، ارتقای متداوم کیمیت پروسهٔ تعلیمی وتربیتی وکیفیت تدریس با تأمین شرایط وامکانات از رهگذر تهیه وتدارک کادرهای تدریسی لوازم وتجهیزات از وظایف عمده است .

زمانی مابه‌حل این وظایف قادر خواهیم بود که تصویر عینی و واقعی از وضع داخلی مکاتب خود داشته باشیم، جوانب گوناگون تشکل پروسهٔ تدریس در داخل صنوف در ما معلوم باشد واز نتایج آن که عبارت از میزان سطح اکتساب دانش ، مهارتها وقابلیتهای شاگردان و بالنتیجه میزان رشد وتکامل شخصیت آنهاست، آگاهی واطلاعات کافی داشته باشیم. عوامل مثبت وهمچنان عوامل منفی را بازشناسیم .

عمده ترین وسیله‌یی که ما را قادر به مقاصدی که گفتم ، میسازد ، تشکل معقول ، منطقی و هدفمند کار کنترول ونظارت از همه امور مکتب وکنترول از پروسهٔ تدریس است. کنترول از پروسهٔ تدریس به وسیلهٔ آمر دیپارتمنت، معاون تدریسی، مدیر مکتب، عضو نظارت یاسوپروایزران ریاست تعلیم وتربیهٔ ولایت یاشهر منسوبین ریاست تعلیمات عمومی نقش عمده ومهمی را به دوش دارند. چگونه‌گی اجرای وظایف توسط مدیر یا آمر مکتب اثرات قوی بر نحوهٔ اجرای وظایف سایر منسوبین مکتب دارد .

مدیر یا آمر مکتب، رشتهٔ اساسی تشکل کار کنترول پروسهٔ تعلیمی وتربیتی را در دست دارد. شناخت زمینه های اساسی وسایل وطریق کنترول به وسیلهٔ مدیر ویا معاون تدریسی مکتب از مسایل پر اهمیت است. بر مدیر است که بتوانند گروه معلمان وهمهٔ منسوبین مکتب را در امر تطبیق پروسهٔ تعلیمی وتربیتی سهیم سازد ومساعی مشترک آنها را درجهت تأمین این اهداف سمت دهد. درمکتب

امکانات وقوتهای زیادی وجود دارد که باید جهات اساسی کارآنها را تعیین نمود و با شیوه‌های مناسب آن را سازمان داد. ادارات مکاتب باید شیوهٔ پلانگذاری را دراجرای وظایف معموله سازند. پلانیزه کردن کارهای مکتب یکی ازوسایل مهم ارتقای مؤثریت رهبری آن است. همزمان با نقش مکاتب درامر تعلیم وتربیهٔ نسل جوان، تنظیم دقیق وپلانیزه کردن امورمکاتب ازاهمیت به‌خصوص برخوردارشده است. درمکاتب ما، به خصوص درشهرکابل ازمدتی به‌این طرف تهیهٔ پلانهای کار معمول شده است. دراین پلانهای کار یک عده مطالب مفید پیش بینی میشوند؛ ولی طوری که بررسی شده است کمبودها ونواقص درآنها وجود دارد، ازجمله:

عدم تحلیل وتجزیه‌ازشرایط عینی موجود درمکتب وتعیین وظایف به صورت نامشخص وعدم پیش بینیها ی درست درسیستم کار معلمان، پلانهای بیشتر موضوعات تخنیکی یاتدویر محافل رادربرمیگیرند ودرعرصهٔ رهبری وکنترول پروسهٔ تعلیمی وتربیتی وپروسهٔ تدریس تدابیر مشخص را احتوا نمیکند. واضح است که تطبیق مفردات پروگرامها ی درسی وارتقای کیفیت تعلیم وتربیه باید هستهٔ اساسی تمام مساعی را سازد که درمکتب صورت میگیرد و ازهمین جهت است که باید پلان کار مکتب، مسألهٔ ارتقایی هرچه بیشتر کیفیت تعلیم وتربیه رابه مثابهٔ یک مسألهٔ اساسی ومرکزی مورد توجه قرار داد وتدابیر معین ومشخص رابدین منظور اتخاذ نمود.

ازمطالب عمده‌یی که میتواند وباید جزء پلان کار مکتب گردد، انواع کارهای کنترولی است که مدیر مکتب باید انجام دهد.

وسیلهٔ بسیار مؤثر وساده کنترول برای مدیر مکتب وبرای هرشخص مسؤول دیگر بازدید مستقیم از درس است. چگونه‌گی کارمعلم وتعیین کیفیت تدریس فقط به وسیلهٔ بازدید مستقیم ازدرس مشخص شده میتواند. دردرس ودرکیفیت درس است که نتیجهٔ مساعی همهٔ منسوبین تعلیم وتربیه آشکار میگردد. به وسیلهٔ مشاهدهٔ مستقیم ازتدریس است که سطح دانش اختصاصی و پداگوژیک، احساس مسؤولیت وآماده‌گی معلم به درس تعیین میگردد.

حقایق نشان میدهد که بسیاری ازمدیران مکاتب وهمچنان کارمندان بالاتر ازآنها اندرتاً ازدرس مشاهده به عمل می‌آورند. سطح دانش شاگردان راصرفاً با نمراتی که درامتحانات برای شاگردان داده میشود، مورد قضاوت قرار میدهند. همچنان بررسیها نشان میدهد که سطح تطبیق پروگرامهای

ی درمکاتب نازل است. دربسیاری ازمکاتب صرف درحدود ۴۰ الی ۵۰ فیصد پروگرامهای
ی تطبیق میشود. این که سطح آموزش وحصول معرفت تاچه حداست، سؤالیست جداگانه.
ه های مکاتب اقداماتی به عمل نمی آرند.

ابتکارات واقدامات دررفع این نواقص ناچیزاست. با یدگفت مؤثریت پروسهٔ تعلیم وتربیه درمکاتب ماتأمین میگرددکه ما بتوانیم کـارکنترول را درمکاتب عمومی بسازیم. هدف کنترول امور تعلیمی و تربیتی در مکتب شناخت نارسا ییها و نواقص در کسار معلمان، نهای صنوف وبه منظور کمک آنهاست. شناخت و تعمیم تجارب مفید وقتی میسر شده ند که محتوی کار کنترولی درمکاتب درست تنظیم گردد.

همان طورکه گفتیم حصول موفقیت درامور مکتب از بسیاری جهات به دانش، مهارتهای در تنظیم فعالیتهای معلمان ارتباط دارد. با مشاهدهٔ مستقیم درس توسط مدیر مکتب نه کار معلمان وشاگردان دریک درس مشخص کنترول میشود؛ بلکه سطح دانش وفراگیری دان مطابق پروگرام درسی واینکه چه عوامل درعدم تطبیق پروگرامها وجوددارد، نیزکنترول دد. سؤال این است که مدیران ما ازچند درس دریک هفته بازدید میکنند، آیا آنها این زحمت را به داده‌اند؟ چون مدیران مکاتب عملاً ازدروس در صنف بسیارکم باز دید به‌عمل می آرند.

این، نزدآنها تصور مغشوش وگنگ دربارهٔ دانش شاگردان وجود دارد، لازم است تا ان ومعاونان تدریسی درمکاتب کم ازکم ۸-۱۲ ساعت درسی را درهفته کنترول کنند. البته ، های اول واخیر سال تعلیمی مستثناست. کنترول تدریس بر اساس رشتهٔ تحصیل مدیر و ن بین آنها تقسیم شود. بهتر است که دریک مکتب، رشتهٔ تحصیل مدیر بامعاون متفاوت .. دید مستقیم در درس باید دقیق ساخته شود. وجزء پلان کار ادارهٔ مکتب گردد. درنتیجهٔ بازدید نیم باید سطح دانش معلم وتسلط آن برموادد رسی تعیین گردد ومهارتهای میتودیک آن شناخته د. سطح اکتساب شاگردان از موادی که تدریس شده است تشخیص گردد، عقبمانیها اقص وهمچنان صورت رفع آنها شناخته شوند ووسایلی که بتوان معلم را در زمینهٔ رفع کمبود ش کمک کرد، تعیین گردد.

نتایج مشاهدات باید ثبت شوند، بعدازشروع درس نباید جهت کنترول داخل صنف شد.

همچنان نباید بدون اطلاع قبلی معلم داخل صنف اوگردید. معلم را باید قبلاً اطلاع داد واورا باتمام امکانات قدرتش مورد ارزیابی وکنترول قرار داد. در وقت تدریس نباید معلم را مورد انتقاد قرار داد. اورا احترام باید کرد. صرف مشاهدهٔ مستقیم از درس کفایت نمیکند ؛ بلکه درمشاهدهٔ مستقیم باید درس را مورد تحلیل وتجزیه قرارداد. جهات مختلفهٔ آنرا بازشناخت. تحلیل درس کاریست مشکل. ضرورت است تامدیران ومعاونان براساسات تیوریک تشکل یک درس عصری آگاهی وتسلط داشته باشند. نتیجهٔ مشاهدات وتحلیل رانباید صرفاً طی جملات« درس خوب بود » ویا « درس خراب بود » به معلم ابلاغ کرد. بهتر است مختصر ، ولی مشخص برای معلم گفته شود که درسش چه نواقص داشته است. معلم را چگونه باید کمک کرد تادرسش را در ابتدا خوب ، ولی بعدعالی سازد. پس از درس وقتی که بامعلم صحبت میشود نظریات مشخص اورا در بارهٔ درسش باید مطالبه کرد. نظر او در بارهٔ اینکه اهداف درس را برآورده است یانه ، چیست؟ واگر اهداف درس برآورده نشده است ، علت چیست ؟ اگرمعلم نتواند علل عدم حصول اهداف درس را توضیح کند پس باید آمر مکتب روشنی بیندازد .

در تحلیل درس با استفاده ازارزش وقت موضوع را مورد تحلیل وتجزیه بایدقرار داد، یعنی اینکه معلم وقت یک ساعت درسی راچگونه میگذراند. مثلاً ممکن است معلم نتواند مواد جدید درسی راخوب تشریح کند واز این جهت وقت را بیهوده سپری نماید یا مثلاً وقت زیاد در گرفتن حاضری شاگردان ، بسیار فکر کردن ودر حالت تردد ماندن ، تکرار زیاد این موضوع ویا موضوعات مشابه ، برآمدن شاگرد به پیش روی صنف به خاطر گفتن یک یادوکلمه ، وقفه های زیاد در درس ، نا وقت آمدن به درس ، ختم درس قبل ازوقت معین وامثال اینها .

نباید شاگردان رامجبور به حفظ میخانیکی متن کتاب درسی نمود. این میتودمکاتب قدیمه بوده است وآن راباید از ریشه برکند .

شاگردان راباید عادت داد تاموضوع درسی را ازنزد خویش باکلمات وجملاتی که خود میسازند ، تکرار کنند. در بارهٔ حقایق وحوادث مثالها راخودشان جستجو نمایند ، نه اینکه ازمتن کتاب ارائه نمایند. زمینه های کاربرد معلومات ومعرفتها ی حاصله رابیابند وبتوانند دانش خود را در عمل تطبیق کنند .

بخش دیگر تحلیل درسی تشخیص کمبود های معلمان است . عده یی از معلمان درخانه
اماده گی نمیگیرند، برمحتوی درس وارد نیستند وبه همین علت برای شاگردان وظایف متعدد
تکرار درس رامیدهند. عده یی ازمعلمان درحضور مدیر، سؤالهای پی درپی از شاگردان تا اخیر
ساعت درسی به عمل می آرند . معلمان ازدانش قبلی شاگردان در آموزش مواد جدید استفاده
میکنند. معلم مواد درسی رابه صورت خشک ومجرد توضیح میکند که نباید آن را پذیرفت. غلطی
بروج دیگر معلمان این است که در استحکام مواد وپرسش صرف بایکی یادو شاگرد کار صورت
میگیرد و به شاگردان دیگر توجه صورت نمیگیرد . توجه مدیر یا معلمان تدریسی در این امر
ضروریست. همچنان باید معلمان خصوصیات انفرادی شاگردان را بشناسند، با شاگردانیکه
سویه های متفاوت دارند به اشکال مختلف کار کنند. معلم شاگردان را در پروسهٔ تشکل تدریس
سهیم میسازد، نظریات آنها رامیگیرد یاانیکه یکجانبه درس را پیش میبرد. وضع ظاهری معلم سلیقه
وپاکی او، دقت او درطرز نوشتن درتخته و پاکی صنف چگونه است؟ با تأسف باید گفت که
قسمت زیادی ازدروس در صنوف ناپاك وکثیف پیش برده میشود، درحالی که اشخاص زیادی
وجود دارند که ازهمین مدرك معاش میگیرند.

داخل شدن معلم در صنف اعتمادبه خود، قیافه، لهجه، عادات وحرکات، احترام دربرابر
شاگردان، احترام به خود، توجه دقیق اوبه طرف هرشاگرد، معتادبودن معلم وشاگردان به این
مسایل، منظم ومرتب بودن قطار ها درصنف، علاقه مندی شاگردان به دروس یا بیصبری و
بیحوصلگی شاگردان، طرز ارائهٔ جوابهای شاگردان صرف باکلمات بلی ویانه ویاانیکه جوابهای
مفصل ارائه میکنند، همه اینها معیار کار معلم است .

استفادهٔ معقول از وقت درس، شروع و ختم ساعت تعلیمی مطابق نورم داده شدهٔ وزارت
تعلیم وتربیه امریست نهایت مؤثر وبا اهمیت. عدهٔ زیادی ازمعلمان کارخود را بعد ازشنیدن زنگ
درس شروع نمیکنند. همچنان درس خود راقبل ازشنیدن زنگ ختم مینمایند. معلمان دربسیاری
اوقات به درس ناوقت می آیند. وقتیکه درس شروع میشود باعجله به درس نمیروند، حتی دربین
راه صحبتهای طولانی باسایر معلمان نموده بعد از شنیدن زنگ هم آن را ادامه میدهند.

این از وظایف عمدهٔ مدیران وآمران مکاتب است تامعلمان را موظف سازند وعادت بدهندکه

هیچگونه عذر بغیر ازمریضی وحالات غیرمترقبه نباید مانع جریان درس گردد. وقت ٤٥ دقیقهٔ ساعت درسی را باید حد اعظمی مورد استفاده قرار داده از آن فعالانه و موفقانه استفاده برند، شاگردان از وقت تعیین شدهٔ تفریح بایداستفاده کنند وآنها را نباید ازآن‌محروم ساخت. در بسیاری مکاتب ما داریم‌حالاتی که معلمان، مدیران وآمران مکاتب را مجبور به کوتاه ساختن وقت دروس کرده‌اند. علل گوناگونی را مانند ترانسپورت وفاصلهٔ طولانی ازمکتب تاخانه پیشکش میکنند. اصلاح شاگردان کارمشکل‌نیست؛ وقتی‌که‌معلم‌همیشه‌درس رابه وقت‌معینه‌اش‌به‌زودی بعداز شنیدن زنگ‌شروع نماید : بدین وسیله بی اعتنایی و ناوقت رسیدن شاگردان به درس از بین میرود. نخست‌لازم‌است مدیران‌مکاتب خود معلمان‌را در وقت درس‌به‌کارهای‌مشخص رسمی‌معطل نسازند وهیچ نوع استثنا را نباید پذیرفت و باهر معلمی که ناوقت به درس می آید برخورد جدی نمود. فقط به این شکل است که معلمان را عادات بـه سروقت آمدن میتوان داد. دربسیاری ازمکاتب وقت سازماندهی اموردرسی‌مراعات نمیشود. توزیع کتب، میتنگها، کنسرتها، کارهای دا وطلبانه، جلسات سازمانی و حزبی وسازمان جوانان درجریان درس مجاز نیست. صرف درحالات کاملاً فوق‌العاده واستثنایی به‌دستور مقامات ذیصلاح وبعدازمفاهمه بامسؤولان تعلیم‌وتربیه‌وقت‌درس کوتاه شود ویا ازآن به مقاصد دیگر استفاده گردد.

مجازات ومکافات‌شیوهٔ کار کنترولی دیگراست. فرمان‌شماره ٢٦ مؤرخ ١٣حمل ١٣٥٩ شورای انقلابی ج.د.ا. به صراحت مجازات جسمی وفزیکی شاگردان رامنع کرده‌است‌وباید شیوه های معقول ومناسب مجازات ومکافات را رایج ساخت.

- پیشبرد درس‌توسط معلم براساس‌تهیه‌وترتیب پلانهای درسی‌یکی‌ازعوامل‌تطبیق‌پروگرامهای درسی است. البته باید گفت که شرط اساسی تطبیق مؤثر پروگرامهای درسی سطح دانش علمی وپداگوژیک معلم‌است. با طرح پلان درسی‌معلمان را میتوان کمک نمود تا نواقص خویش را برطرف‌سازند. پلان‌درسی‌درعین‌زمان‌وسیلهٔ کنترول‌است. تهیهٔ پلانهای‌درسی‌اعم‌ازموضوعی ویا تقویمی، پلان سال تعلیمی پلانهای ماهوار وهفته وار وروزانه وپلانهای هرواحد درسی وسایل مؤثر تطبیق پروگرام درسی‌هستند. مدیرمکتب دربارهٔ پلانهای درسی باهر معلم صحبت کند، خصوصیات پلان سالانهٔ آنها را برای هرمضمون کنترول نماید.

در صورتی که مفردات پروگرام درسی برای هر مضمون موجود نباشد، معلم میتواند حجم کلی کتاب درسی را به هفته ها وساعت درسی خود تقسیم نماید وحجمی را که دریک ساعت درسی تدریس میشود ، تعیین کند .

ارتقای شاگردان ازیک صنف به صنف دیگر ، بررسی نتایج امتحانات وبالاخر امتحان خود نیز وسیلهٔ عمده کنترول است در بسا از اوقات در عده یی از مکاتب دیده شده است که ارتقای شاگردان غیر واقعی صورت میگیرد. بدون توجه به این که در صنف مربوط پروگرام کلی تطبیق شده است یانه ؟ شاگرد موادد رسی را فراگرفته است یانه ؟ بایدگفت که ارزیابی و مسایل مربوط به ارتقای شاگرد ازیک صنف به صنف دیگر ، ارزیابیهای روزانه ، هفته وار ، ماهوار و امتحانات نهایی و تثبیت نتایج امتحانات یکی از مسایل پر اهمیت درسیتم جدید تعلیمی وتربیتی ماست.

وزارت تعلیم و تربیه به کمک رفقای مشاورین کشور دوست وبرا در اتحاد شوروی موادی را تهیه دیده است که عنقریب آمادهٔ چاپ و توزیع است . شورای پداگوژیک در مکتب یک ارگان نیرومند است که برای فعالیت همه جانبهٔ جمعیت معلمان جهت به سر رسانیدن پروسهٔ تعلیمی وتربیوی اهمیت خاص دارد .

مساعی همه مجامع معلمان به خاطر ارتقای سطح کارهای تعلیمی و تربیتی تمرکز وتعمیم موفقیتهای علوم پداگوژیک وتجارب مثبت و پیشرفتهٔ آن در عمل از اهداف مهم شورای پداگوژیک است .شورای پداگوژیک پلان کار مکتب ودیپارتمنتها ، وضع پاکی ، صفایی ، حفظ الصحه ومسایل اساسی تیوریک وعملی را تحت بحث قرار میدهد . نتایج کارها بررسی میشود ، درآن مسایل مختلف که به تصامیم تمام معلمان ارتباط دارد ، حل میشود. شورای پداگوژیک درمورد سپری نمودن امتحانات ، ارتقای شاگردان به صنف بالاتر ویا تکرار سال تعلیمی وهمچنان راپور اخراج شاگردان ازمکتب درحالاتی که معیارها وروشهای دیگر پداگوژیک مؤثر واقع نشده باشد تصامیم اتخاذ مینماید. برای تدویر جلسات شورای پیداگوژیک مکتب آماده گی دقیق و عمیق اهمیت خاص دارد. روح مطلب درجلسات شورای پیداگوژیک اتخاذ تدابیریست تاپروسهٔ تعلیمی وتربیوی کیفیت عالیتر را کسب نماید. بررسی جلسات شورای پداگوژیک در عدهٔ زیادی ازمکاتب شهرکابل نشان میدهد که بسیاری اوقات شورای پداگوژیک مبدل به یک محفل گفت

وشنود وجار وجنجال بیپایان درآمده است.

مسایل عمده یی که در جلسات شورای پداگوژیک بر آن غور صورت گیرد، عبارت اند از:

- میتودها ووسایل مؤثر تربیتی ،
- بررسی از تطبیق مفردات پروگرام درسی وعلل عقب مانیها ،
- ارتقای سطح علاقه مندی شاگردان به مضمون درسی ،
- اهمیت فعالیتهای مستقلا نهٔ شاگردان در اکتساب دانش ،
- میتودها واشکال کنترول دانش شاگردان ،
- تجزیه وتحلیل علل نقص دسپلین ، توصیه و اخطار ،
- تحلیل وتجزیهٔ کار معلمان ،
- ارتقای مؤثریت کار والدین ومردم ومسایل دیگر .

ساحهٔ بسیار مهم دیگر عبارت از کار با اولیای شاگردان است و از طریق آنها کار با اهالی ومردم محل زیست است. مکتب نباید جدا ازمردم با شد. در تأریخ تعلیم وتربیه درکشورما موارد زیادی پیش آمده است که اهالی و والدین شاگردان کمکهای بزرگی در راه اعمار مکاتب ، ترمیم اتاق درسی ، دادن زمین برای تعمیر مکتب و تجهیزات ودرست نمودن ساحهٔ مکتب نموده اند و موارد زیادی هم پیش آمده است که اهالی و اولیای شاگردان پول جمع آوری نموده مواد تعمیراتی تهیه و توسط کار خویش تعمیر مکتب را آباد نموده اند . هستهٔ اساسی کار با اهالی و در مکتب کار کمیتهٔ والدین است که میتوانند وباید سهم برجسته در تطبیق تعلیمات ابتدایی اجباری داشته باشند. علاوتاً ساحات کار با کمیتهٔ والدین وسیع و در امر ایجاد کنترول وبهبود امور عمومی مکتب اثرات قوی دارد. جذب جدیدالشمولان، ثبت تعداد اطفال وکودکان در محل وقوع مکتب، ترمیم صنوف لوازم و تجهیزات تعمیر مکتب ، میدانهای سپورتی ، سرسبزی ، تربیهٔ شاگردان بدسپلین ، تنظیم سپرهای علمی ازساحات کار مشترك با والدین است. پلان کار مشخص برای کمیتهٔ والدین باید طرح شود. رئیس کمیتهٔ والدین عضو شورای پداگوژیک مکتب گردد وپیشنهادهای کمیتهٔ والدین را به‌دقت تام باید مورد غور قرارداد و این عرصهٔ کار را سخت باید مورد کنترول قرار داد.

محمد شفیع

در زمینه هماهنگی

طرحها و پلانها در تعلیم و تربیه

وزارت تعلیم وتربیه مبتنی بر اصول اساسی ج.د.ا.، درنامهٔ عمل ومصوبات پلینومهای کمیتهٔ مرکزی ح.د.خ.ا. مصوبات ورهنمود های دولت ج.د.ا.، که متضمن رشد سیستم ملی ومترقی تعلیم وتربیه، محوتفاوتهای تعلیمی ناشی ازمیراث حکومات ارتجاعی قبل ازانقلاب درمراکز و محلات وتربیهٔ سالم اطفال و جوانان بادرک، آگاه ومجهز باتیوری پیشرو وانقلابی میباشد، وظیفه دارد تاجهت تحقق اهداف فوق شرایط تعلیمی مساعد وهماهنگ را درسراسر کشور تأمین نماید.

فرامین شمارهٔ ۲٦ و۲۸ شورای انقلابی ج.د.ا.، مصوبهٔ شماره ۲۱۳٦ شورای وزیران ج.د.ا. وبالاخر، مصوبهٔ مشترک بیروی سیاسی کمیتهٔ مرکزی ح.د.ا. وشورای وزیران ج.د.ا. تدابیر مشخص، هدایات ورهنمود های سازنده یی را در تحقق اهداف فوق و رشد بعدی تعلیم و تربیه مطابق اوضاع اجتماعی، اقتصادی وسیاسی کشور پیریزی نموده است واکنون وزارت تعلیم وتربیه، ارگانهای مربوط تعلیمی وتربیوی ولایات و همه ارگانهای ذیربط حزبی و دولتی مرکز و ولایات کشور در تحقق این وجیبهٔ ملی تدابیر مشخص اتخاذ مینمایندتاروند این پروسهٔ ملی را تسریع وکار مشترک را در زمینه، سازمان دهند.

روشن است که ماتعلیم وتربیهٔ خود را دراوضاع عادی ودرموجودیت امکانات مساعد مادی

وتخنیکی نمیسازیم ، مادر اوضاعی این وظایف را انجام میدهیم که نارساییهای شصت سال تعلیم وتربیهٔ قبل از انقلاب از یک طرف وآخرین صدمهٔ ضدانقلاب ، این نوکران ارتجاع وامپریالیزم باتخریب مؤسسات تعلیمی ازسوی دیگر ، برمشکلات ما افزوده است .

بنابراین ، نوسازی تعلیم وتربیه فقط باعمل انقلابی ، باابتکار وخلاقیت درکار وباکار وپیکار مشترک همه ارگانهای حزبی ، دولتی وسازمانهای اجتماعی امکان پذیر است وبرای این عمل ضرورت است تاپلان علماً تنظیم شده یی طرح وباتدابیر عملی مشترک این اهداف رابرآورده ساخت .

بایدخاطر نشان ساخت که جنبش اخیری که در وزارت تعلیم وتربیه به وجودآمده این امکانات میسرگردیده است که ازسال ۱۳٦۲ بدین سو بااستفاده از ارقام واقعی در طرح چنین پلانی مبادرت ورزیم . مادیگر ازبیان وگزارش واقعیتها ودشواریها در برابر توده نمیهراسیم ؛ زیرا اکنون توده های عظیم زحمتکشان کشور باماست وباتوده ها یکجا مملکت ومعارف خود را اعمارمینمائیم .

ماکه امروز ازموجودیت ۱۰۸٦ مکتب یادآوری مینماییم ، اگرچه این تعدادباارقام تخمیتی سالهای قبل تفاوت کلی دارد ؛ اما این تعداد مکاتبیست که عملاً فعال میباشند .

مادرظرف دوسال اخیر (۱۳٦۲ و۱۳٦۳) توانستیم تعدادمکاتب خود رااز ۹۵٤ باب به ۱۰۸٦ باب انکشاف دهیم . درهمین مدت ۲۵٤ باب مکتب خسارهمند را بامصرف ۱۸۷ ملیون افغانی ترمیم ومجدداً احیانمودیم . بامصرف ۱۷٦ ملیون افغانی کار ۱۸ باب مکتب جدیدرا به گونه های مختلف ومدرن به اکمال رسانیدیم . درطول همین دوسال تعداد شاگردان به ٦٤٦۰۰۰ تن افزایش یافت . تعداد کودکستانها وشیرخوارگاهها به ۱۰٤ باب توسعه پذیرفت . انستیتوت پداگوژیک راجهت تربیهٔ معلمان مسلکی بسویهٔ ماستر دیپلوم تأسیس ودرطی دوسال اخیر به تعداد ۳۰٦٦ معلم را به سویهٔ ماستر دیپلوم وصنوف ۱٤ در رشته های مختلف تربیه وبه حیث کادر های تدریسی به جامعه تقدیم نمودیم . باتدویر سیمینار های آموزشی انستیتوت اکمال تخصص معلمان اضافه از ۲۹۰۰۰ معلم مرکز وولایات کشور را باروش نوین میتودیکی آشنا وبرای سیستم نوین تعلیم وتربیه آماده ساختیم . مقدار قابل ملاحظهٔ کتب ووسایل لابراتواری وتجهیزات مکاتب را تولید نموده به ولایات کشور انتقال دادیم ونظیر این انکشافات درعرصه های سواد آموزی ، مدارس دینی ، تربیت بدنی وسایر بخشهای تعلیم و تربیه مشهود است که این همه خود با درنظر داشت مشکلات عینی مادی

وتخنیکی مکاتب چشمگیر است. درسال ۱۳۶۳ پلان گردیده بود تاحد اقل ۲۵ فیصد اطفال واجد شرایط مکتب، که شامل ۱۰۵ هزار طفل میگردید، به مکاتب کشور جذب شوند واما عملاً ۷۰٤۵۱ طفل جذب گردیده که به استثنای شهر کابل هیچ یک از ولایات کشور اضافه از ۱۵ فیصد پلان را تطبیق ننموده اند. تعداد مکاتب مطابق تعهداتی که سپرده شده بود، فعال نگردید، از مبالغی که برای احیای مجدد مکاتب در اختیار گذاشته شده بود باوجودی که در اوضاع کنونی ودشواریهای اقتصادی، که صدها پروژهٔ دیگر اقتصادی واجتماعی کشور به پول نیازمند بود، استفادهٔ اعظمی صورت نگرفت.

با تأسف باید گفت که نسبت عدم ارائهٔ راپور موثق و به موقع مصارف پلان کمپلکس یک تعداد از ولایات کشور درسال ۱۳۶۲ مبلغ ده ملیون افغانی ودرسال ۱۳۶۳ مبلغ ۱۲ ملیون افغانی بودجهٔ انکشافی این وزارت به باب احتیاط تعدیل گردید که در زیر ریزش باران با این پول میتوانستیم حد اقل ۲۲ مکتب خویش را ترمیم و احیا نموده برای ۲۲ هزار طفلی که در زیر ریزش باران وآفتاب سوزان تدریس میشوند، اتاقهای درسی تهیه نماییم. به صراحت باید اظهار نمود هیچ گاهی به تقاضای مالی مکاتب در بخش بودجهٔ انکشافی و عادی جواب مثبت داده نخواهیم توانست؛ مگر اینکه راپور مصرف قطعی پروژه ها و تخصیصات عادی ازطریق مستوفیتهای مربوط به وزارت مالیه ووزارت تعلیم و تربیه ارائه گردد.

اکنون که مدتی از آغاز سال ۱۳٦٤ میگذرد سرنوشت یک مقدار پول پلان کمپلکس سال ۱۳۶۳ تعدادی از ولایات کشور هنوز هم مجهول است و یک تعداد از ولایات کشور اسناد مصرف قطعی پروژه ها واینکه کدام مکاتب را تا چه حدودی ترمیم نموده اند، ارسال نکرده اند. شما خود قضاوت نمایید که در چنین حالتی چگونه میتوان از دولت تقاضای تخصیص بعدی را نمود؟ مگر باآنهم نظر به توجه عمیق حزب ودولت در امر باز سازی مکاتب مبلغ صد ملیون افغانی برای سال روان مطابق برآورد هایی که از مرکز وولایات به نمایندههای کمیتهٔ مرکزی ج.د.ا. ارائه شده بود، منظوری داده شده که عنقریب به اختیار منابع مربوط قرار دادهمیشود. باری تقاضا میشود تا هرچه زودتر در این مورد تدابیر عملی اتخاذ گردیده به موقع لازم اسناد اصولی مصرف ارائه شود تا سهمیهٔ بعدی بر اساس آن مطالبه شده بتواند.

... در رابطه با برآورد ترمیم مکاتب و اینکه کدام مکتب باید ترمیم شود، پیشنهاد های مشخص

مسؤولان مکاتب به کمیتهٔ مرکزی ح. د. خ. ا. و نیز پیشنهاد هایی هم به وزارت تعلیم و تربیه ارائه میگردد ؛ ولی اکثر این پیشنهاد ها با رهنمود ها مغایرت دارند. در نتیجه حین مذاکره برای منظوری تخصیص دلایل ریاست پلان وزارت تعلیم و تربیه موجه قرار نمیگیرد. بنا براین ، حین اکمال پروژه ها و برآورد نهایی ، تخصیص مطالبه شده ، تکافوی پروژه ها را ننموده پول قرار دادیان از این وزارت مطالبه میگردد ، در حالی که عملاً تخصیص موجود نمیباشد و یا اینکه مطالبهٔ تخصیصات و اسناد مصرف آن به فصل و باب معین ارائه نمیگردد که این خود از نظر حسابی مشکلات بزرگی را بار می آورد. روی مشکلات فوق تقاضا میشود تا پلان احیای مجدد مکاتب بابر آورد موثق آن و با نظر داشت شرایط عینی و با ذکر اسمای مکاتبی که عملاً امکان ترمیم و احیای آن موجود است طرح و به مراجع مسؤول و صاحب صلاحیت این وزارت به صورت واحد ارائه گردد تا حین مذاکره در زمینه ، مشکلات حسابی را بار نیاورد.

باری در طرح پلان منظم و علمی ضرورت است تا ارقام واقعی و موثق احصاییوی را در احتیار داشته باشیم و علاوه در آن ، به گونه یی که تصمیم اتخاذ گردیده است ، لازم مینماید تا از انکشافات و پرابلمهای مادر عرصهٔ تعلیمی و تربیتی به صورت واقعی و در مواقع معین به مقامات حزبی و دولتی گزارش داده شود تا بر اساس آن از مشکلات ولایات آگاهی قبلی موجود باشد و راه بیرون رفت آن جستجو گردد ، و از جانب دیگر ، پلانهای بعدی روی نتایج حاصله به صورت حقیقی آن طرح ریزی گردد. شایسته تأکید است که واقعاً در این بخش معضلات ، نارساییها و تفاوتهایی موجود است که به طور نمونه میتوان از این حقایق و آثار یاد آوری نمود :

در سیمینار سال قبل رؤسای تعلیم و تربیه ارقامی را در ارتباط با مکاتب ، شاگردان و معلمان مربوط خویش ارائه نمودند و اما با فورمه هایی که متعاقب آن از طریق مکاتب شان ارسال گردید تفاوتهای کلی موجود بود. به استثنای ولایات ارزگان ، زابل ، کندهار و بامیان این تفاوت در تمام ولایات موجود بود. از و ولایت لوگر اصلاً در طول سه سال اخیر احصاییهٔ رسمی ، که از طریق مکاتب خانه پری شده باشد ، ارسال نگردیده است.

باید افزود که صرف یادآوری این موضوع که در کدام ولایت چند مکتب با چه تعداد معلم و شاگرد موجود است ، کافی نیست. چگونه میتوان معلمان را مطابق رشته های معین مورد

نیاز شان تربیه نمـود، در حالی که ترکیب معلما ن موجـود از نظر رشته و سو یهٔ تحصیل ارائه نگردیده باشد ؟ چگونه میتوان کتب درسی مکا تب را به زبا نهای مختلف ملیتهای ساکن کشور تهیه نمود، در حالی که ترکیب‌شاگردان ارنظر لسان مادری در صنوف مختلف ارائه نگردیده باشد؟ چگونه میتوان تأسیسات‌مکاتب را پیشبینی‌نمود، در حالی که نوعیت‌مکاتب و تعداد شاگردان در صنوف مختلف مکاتب‌ابتدایی، متوسطه‌وثانوی ارائه‌نشده باشد؟ونظیر این‌مشکلات. بنابراین، ایجاب مینماید تا فورمه های احصا ییوی، کـه همه سا له بـه صورت کافی دراختیار مسؤولان مکا تب قرار داده میشود، ار طریق مکا تب مطابق شاخصهای معین آن خا نه پری و به وقت معین ارسال گردد .

اکنون سه ماه ار آغاز سال تعلیمی میگذرد؛ اما باوجودتقاضای مکرر وشفرگرامها ، تعداد جدیدالشمولان صنوف اول ولایات پروان ، وردك، غزنی، ننگرهار، لغمان، کنرها، سمنگان، بغلان، بلخ، جوزجان، فراه، نیمروز، کندهار، زابل، ارزگان، بامیان‌وپکتیکامواصلت ننموده است، درحالی که ارقام احصاییوی مطابق شاخصهای معین باید ترتیب و به‌موقع ارائه میگردید .

به همین ترتیب در بخش معا ش ر مصارف بودجهٔ عا د ی عین پرابلمها به مشاهده میر سد. وزارت تعلیم و تربیه با حصول تخصیص ربعوار در طی دو روز تخصیص ولا یا ت کشور را تلگرامی به عموم ولایات کشور مخابره نموده است ؛ اما باآنهم در بعضی از ولا یا ت کشور مخصوصاً در محلا ت در اجرای معاش معلما ن پرا بلمها ی ناشی ارعدم تخصیص به ملا حظه میرسد . بایدخاطرنشان ساخت‌که‌مطابق‌تعامل‌حسابی‌دولت‌به‌هیچ‌شکلی امکان‌اجرای‌تخصیص‌بعدی الی‌ارائهٔ راپور مصرف تخصیص قبلی موجود نمیبا شد که تو جه مقامات مسؤ و ل را در زمینه معطوف میداریم . باذکرپاره یی از مشکلا ت فوق باید خاطرنشان ساخت که ما اکنو ن که در آستانهٔ طرح پلان پنج سالهٔ اول اقتصادی واجتماعی قرار داریم ومکلفیتهای عظیمی‌به خاطر تحقق تعلیمات همه‌گانی وتطبیق بلا قید وشرط تعلیمات ابتدایی-اجباری در برابرحزب‌ودولت ومردم خویش داریم که درتطبیق آن دوام همکاریهای بی شایبهٔ ارگانهای حزبی، دولتی وسازمانهای اجتماعی‌امریست حتمی، ومابه‌تنهایی‌نخواهیم‌توانست‌تااین‌مرام‌ملی‌ومترقی‌رابرآورده سازیم .

به‌اساس هدایت مصوبهٔ مشترك بیروی سیاسی کمیتهٔ مرکزی‌ح .د.خ .ا. وشواری وزیران

ج.د.ا. تعلیمات ابتدایی در طی ۹ سال آینده باجذب صد فیصد اطفال واجد شرایط مکتب باید تطبیق گردد. مکاتب خساره‌مند شده ترمیم وتهجیز شوند؛ کتب ووسایل درسی مورد نیاز تهیه وبه دورترین نقاط کشور انتقال یابد؛ معلمان‌ورزیده تربیه وبه ولایات کشور اعزام گردند؛ شرایط مساعد مادی و تخنیکی مکاتب برای تربیهٔ سالم اطفال باید مهیاشود، واما چگونه میتوان همه این اهداف راعملی نمود؟ یقیناً با جلب کمکهای مادی ومعنوی وباکار تشدیدی و جمعی سازمانهای حزبی واجتماعی وارگانهای تعلیمی ولایات کشور وجلب توده ها در این امر. باید خاطر نشان ساخت که طی پنج سال آینده در نظر است ۱۵۰ باب مکتب در ولایات کشور مجدداً احیاگردد. علاوه برآن، ۷۷۶باب مؤسسهٔ تعلیمی در ولایات کشور جدیداً بناشود، تعداد مکاتب تعلیمات عمومی درختم پلان به ۲۰۰۰ باب افزایش یابد، تعداد شاگردان به اضافه از ۱/۲۷۰/۰۰۰ بالغ گردد، تعداد معلمان مابه ۴۰ هزار انکشاف نماید، تعداد کودکستانها به ۳۱۷ باب افزایش یابد و بالاخر، تمام امکانات مادی و تخنیکی وشرایط لازم برای تحقق اهداف فوق تهیه وتدارك دیده خواهد شد. بنابراین، برای طرح وتحقق پلان منظم وعلمی دربرآوردن اهداف فوق تقاضا میشود تا مقامات مسؤول حزبی و دولتی ولایات کشور ما را در تهیه و ارائهٔ احصاییه های دقیق و تثبیت اولیتها در تأسیس مکاتب، جذب جدیدالشمولان واجد شرایط مکتب درمحلات کشور، تعیین‌ساحات زمین برای مکاتب وسایر مؤسسات تعلیمی، جلب‌مؤسسات‌قیم‌در بازسازی، تجهیز وترمیم‌مکاتب، جلب همکاری‌مؤسسات ساختمانی در اعمار مکاتب، انتقال کتب ازمراکز ولایات به‌محلات، تشدیدکار تربیت سیاسی تخصیصات بخش عادی وانکشافی وتأمین شرایط مساعد تعلیمی وتربیوی در مکاتب همکاری همه جانبه نمایند تااین آرمان مقدس رامطابق خواست انقلاب ومردم به سر رسانیده باشیم.

داکتر جلال الدین « صدیقی »

نگرد های آموزش و پرورش در عصر تیموریان هرات

چنان که میدانیم دوران تیموریان هرات دوران انکشاف مناسبات فیودالی در خراسانزمین ایران وآسیای میانه بود. مرکزیت فیودالی مستحکمی در آن تحقق پذیرفت. نظام اقتصادی و نیز شیوه کشاورزی دگرگون گردید، پیشه وری وتجارت رونق یافت، بازار ها توسعه پذیرفتند، مناسبات مالی وپولی اقشار وطبقات در شهرها وقسماً در روستاها ابعاد وسیعی کسب نمود. درآمد دولت ازدیاد پذیرفت واندوخته های مردم زیاد شد وبدین گونه زمینهٔ هرگونه آبادی وعمران در شهرهای هرات، سمرقند، بخارا، مشهد وغیره میسر گردید. خراسان مرکز تجمع بزرگان علم ودانش کانون پرورش ادبیات، صنعت وهنر گردید. سخنوران، نویسنده‌گان وهنروران شایسته وعالی مقام ازهمه نقاط خراسان، ایران، ماوراءالنهر، سیستان، سند وهند، که شهرتی یافته بودند، به مرکز امپراتوری یعنی هرات شتافتند وبه تحلیق آثار بسیار با شکوه علمی، ادبی وهنری پرداختند به قول بابا جان غفوروف دانشمند معاصر تاجیکستان شوروی: « در این وقت سمرقند وهرات مراکز بزرگ مدنیت شرق گردیده بودند. هرات که از زمان شاهرخ به پیشرفت آغاز کرده بود درنیمهٔ دوم قرن پانزدهم یعنی درایام حکمرانی سلطان حسین بایقرا (۱۴۶۹-۱۵۰۶م.) به بزرگترین مرکز علم ومدنیت تبدیل گردید. از تمام اطراف واکناف ماوراءالنهر وایران خادمان علم وهنر

به هرات جمع آمدند . بدین جهت در هرات ، علوم طب ، حقوق وهمچنین ادبیات وهنر نیز ترقی کرد. (۱)

برای این که به چند وچون آموزش وپرورش کودك درعهدتیموریان پی ببریم ناگزیریم که چندمطلب رادراین جاتذکردهیم. نخست این که ایدیولوژی وفرهنگ جامعهٔ فیودالی مستلزم این بوده است تافشار ایدیولوژیکی به یکی از نیرومند ترین سلاحهای طبقهٔ فیودال عرض وجود نماید که قدرت واقعی این ایدیولوژی رادر واقع دین وکلیساتشکیل میداد. (٤) ودیگر این که دربارهٔ شناخت روش آموزش وپرورش عهدکهن غور وتعمق کرده چیزهای خوب مکتب قدیم را اخذکنیم، چنان که لینن میگوید: « وقتی ما اغلب، خواه در بین نماینده گان جوان وخواه در بین برخی از مدافعین شیوهٔ آموزش جدید، میشنویم که به مکتب قدیم حمله میکنند ومیگویند مکتب قدیم محفوظات طوطیوار است. به آنها میگوییم که ما باید چیزهای خوب مکتب قدیم را اخذکنیم .... مافقط وقتی میتوانیم جامعه گراباشیم که حافظهٔ خود رابا اطلاع از کلیه گنجینهٔ معلوماتی، که بشربه وجود آورده است، غنی سازیم . »

« ما به محفوظات طوطیوار نیازی نداریم ؛ ولی ما باید حافظهٔ فرد آموزنده یی را با مطلع ساختن وی از واقعیات اساسی تکامل دهیم وتکمیل نماییم .» (۲)

باتوجه به نکات یادشده مادر اینجا برافکار آموزشی وپرورشی سه دانشمند بزرگ کشور خود در قرن دهم هجری قمری (قرن پانزدهم میلادی) تأکید میکنیم که برای فرزندان و کودکان آن روزگار به عنوان اساس وپایهٔ آموزشی وپرورشی شمرده میشد.

یکی ازاین سه دانشمد مولانا عبدالرحمان جامی (۸۹۸-۸۱۷ هـ. ق.) از بزرگترین ادبا، شعرا ودانشمندان تیموریان هرات است که دربارهٔ آموزش وپرورش کودك نظریات عهد وزمانش رابه خوبی منعکس ساخته است. جامی به واسطهٔ مقام ارجمندی که درنزد بزرگان، علما، عرفا ودربار داشته دارای نفوذ بسیار درفرهنگ زمان خود بوده است. چنان که بسیاری ازدانشمندان جامی را چون مرشد ومقتدای عصر خویش خوانده اند .(۷)

دوم جلال الدین دوانی (۸۳۰ تا ۹۰۸ هـ.ق.) از دانشمندان عهد تیموریان است که کتاب « لوامع الاشراق فی مکارم الاخلاق » را، که به « اخلاق جلالی » معروف است، تألیف کرد.

سوم مولاناکمال الدین حسین واعظ کاشفی است که در هرات میزیسته حرفه اش وعظ بوده

به سال ۹۱۰ ه.ق . وفات یافته است. نظریات پرورشی او در اخلاق محسنی که به سال ۹۰۰ه.ق. تألیف کرده است، بیان شده است، چون نظریات پرورشی دو دانشمند پسین بانظریات دانشمند سلف شان یعنی خواجه نصیرالدین طوسی نزدیکی دارد وحتی دربعضی موارد تداخلی درآن به مشاهده میرسد، بنا بر آن، برای روشن‌شدن نظریات آموزشی آن روزگار به عقاید خواجه نصیرالدین طوسی ،که در تألیفش به نام اخلاق ناصری آمده است، اشاره میشود.

چنان‌که در بالا از جامی نام بردیم، میدانیم او دارای تألیفات متعددی است و از این تألیفات دوکتاب درسی برای فرزندش نگاشته‌است. یکی به نام بهارستان‌به تقلید گلستان‌سعدی ودیگری‌به نام فوایدالضیائیه در نحوعرب، که‌آن را «شرح جامی» خوانند.(۸) برای تحلیل‌نظریات‌پرورشی وآموزشی کودك ازنظر جامی ودیگر دانشمندان معاصرش، که در این مبحث بدانها میپردازیم، نخست باید به وجود ایدیولوژی آن عصر وزمان توجه دهیم که بدون شك ایدیولوژی مسلط آن روزگار ایدیولوژی دینی بوده است. به‌همین واسطه است که‌جامی در سلامان‌وابسالش(در مثنوی وصایای شاه به شاهزاده) که در واقع توجهٔ پدر به فرزندش را مینمایاند ، چنین بیان مینماید :

پیشواکن عقل دین اندور را　　　مزرع فردا شناس امروز را

ازاینجاست‌که برنامهٔ آموزشی به عقیدهٔ جامی‌عبارت است از: نخست‌قرائت وحفظ قرآن که منشأ ایدیولوژی جامعه بوده است وحسن خط که وسیلهٔ انتقال‌علوم شمرده میشد ودیگر هنرها که ضروری بوده است‌برای کسب‌معیشت‌وامرارحیات. ازسویی هم‌آموزش وپرورش زمانی مؤثر واقع میشودکه ازخورد سالی شروع شود، چنان که گوید :

حرف نوشته به دل طفل خورد　　　گزلك نسیان نتواند سترد

« تحفة الاحرار »

جامی آداب عصر وزمانش را ، که کودك بدان وجه باید پرورش یابد، معرفی نموده با تمثیل ازحروف الفبا این آداب‌اخلاقی را به فرزندش چنین مینمایاند :

دال وش‌ازشرم نکن‌سربه پیش　　　صادصفت‌دو زبرآن‌چشم‌خویش
خنده زنان گاه به آن گه به این　　　رشتهٔ دندان منما همچو سین
دل مکن از فکر پریشان دو نیم　　　تنگ دهان باش‌ز گفتن چو میم

« تحفة الاحرار »

جامی سازمانی راکه در ضمن مثنویهایش ذکر میکند، دبستان است و به فرزندش سفارش میکند که در آنجا از هم نشین بداحتراز کند :

ور به دبستان سر و کارت دهند — لوح الف بی به کنارت نهند
پهلوی هر سفله مشو جا نشین — از همه یکتا شو و تنها نشین
گرچه بخود نیست کج اندام الف — بین که چسان کج شده در لام الف

«تحفة الاحرار»

جامی معتقد است که تنبیه بدنی اثری خاص دارد؛ ولی به فرزندش توصیه میکند که سزاوار تنبیه نشود:

دار ادب درس معلم نگاه — تا نشوی طبلک تعلیم گاه
سیلی اوگرچه فضیلت ده است — گر تو به سیلی نرسانی به است(۳)

«تحفة الاحرار»

اگرچه مولانا جامی فرزند را به خواندن کتاب تشویق کرده اهمیت کتاب ومطالعه را برجسته ساخته است؛ ولی با آن هم اهمیت مقصد وهدف را مورد تأکید قرار داده فرزند را توصیه میکند که در طی مطالعهٔ کتب، که دارای محتوای گوناگون میباشد، مقصد اصلی را نباید فراموش کرد :

بکن زین خانه در کتب روی — خیال خویش را ده با کتب حوی
ز دانایان بود این نکته مشهور — که دانش در کتب داناست درگور
انیس کنج تنهایی کتاب ست — فروغ صبح دانایی کتاب ست
به تقریر لطایف لب گشایند — هزاران گوهر معنی نمایند
گهی اسرار قرآن بازگویند — گه از قول پیمبر رازگویند
گهی باشند چون صافی درونان — به انوار حقایق رهنمونان
گهی آرند در طی عبارت — به حکمتهای یونانی اشارات
گهی از رفتگان تاریخ خوانند — گه از آینده اخبارت رسانند
گهی ریزندت از دریای اشعار — به جیب عقل گوهرهای اسرار
به هر یک زین مقاصد چون نهی گوش — مکن از مقصد اصلی فراموش

«مثنوی یوسف و زلیخا»

مقصد اصلی این است که اساساً آموختن دانش وادامهٔ تحصیل باید برای این منظور باشد تا نیاز زنده گی انسان را برآورده سازد ورنه ساحهٔ دانش آن قدر وسیع است که عمر انسان تکافوی فراگیری همه دانستنیهای انسانی را نخواهد کرد.

در آثار دیگر دانشمندان آن روزگار چون جلال الدین دوانی (۸۳۰ تا ۹۰۸ هـ. ق.) ومولانا حسین واعظ کاشفی نیز همان اصل اساسی آموزش وپرورش کودک از ایدیولوژی عصر و زمانش همراه بانظریات ویژه در بارهٔ سایر مسایل مربوط به آموزش فرزندان بازتاب یافته است. ازجمله در اخلاق جلالی در بارهٔ اصل لیاقت واستعداد کودک بدین گونه بحث شده است:

«... واولی آن است در طبیعت کودک نظر کنند وازاحوال اوتفرس جویند که استعداد کدام علم وصناعت بیشتر دارد، اورا به آن مشغول دارند چه به مقتضای کل میسر لما خلق له هرکس را استعداد هر صناعت نیست، بلکه هر یک را استعداد صناعتی خاص است و در تحت این، سری است غامض که سبب قوام عالم و انتظام بنی آدم است و حکمای سابق در طالع مولود نظر میکرده اند واو را به هر صناعت که به حسب نجومی لایق حال میدیده اند، مشغول میساخته اند. چه هرکس که مستعد صناعتی با شد به اندك تکمیل آن توا ند کرد وچون غیر مستعد باشد سعی او در تعطیل روزگار وتضییع اعمار باشد.» (٤)

جلال الدین در اخلاق جلالی در بارهٔ تربیت دختران عقیده‌یی را اظهار میکند که بیانگر انحطاط روحیه واخلاق جامعه در اثر استیلای نظام قبیله یی چنگیزی میباشد. او مینویسد:

«... ودر تربیت دختران آنچه لایق ایشان باشد ازملازمت خانه ومبالغت در حجاب وعفت وحیاوخصال که درزنان بیان رفت ترغیب باید نمود وهنر های لایق آموخت و...» (٥)

امامولانا حسین واعظ کاشفی هروی به تفصیل در بارهٔ پرورش وآموزش کودك وفرزندان سخن رانده است. کاشفی هروی به تربیت کودك و فرزند اهمیت زیادی قایل بوده با تأکید میگوید: «ومقدم برهمه تربیت اولاد است... فرزند امانت حق است نزد والدین و درعرصهٔ محشرمطالبهٔ حقوق این امانت خواهد بود. چون امانت آیینه ییست که صور جمیع نفایس وکمالات را قابل است وجوهر حقیقت اورا به هرچه میل دهند، مایل گردد. پس به ضرورت در تربیت اوسعی باید فرمود تا به صفتهای پسندیده متصف گردد وازخصلتهای نکوهیده منحرف

بود. اول آنکه اورا به نام نیک تسمیه باید کرد که اگر نامی ناموافق باشد مدت العمر در کراهت خواهد بود. دیگر دایهٔ او به غایت معتدل مزاج وخوش خوی و پاکیزه سرشت باید که رخبر آمده که شیر دادن طبایع را متغیر سازد. وچون مدت رضاع تمام شود مردم پاك دین خوش خلق را به خدمت او نامزد باید کرد تا طبیعت او به اوصاف آن خادم مستأنس گردد وچون طبع صبیان به لهوولهب واکل وشرب مایل است درآنها آیین اعتدال و قانون توسط را رعایت باید نمود و معلم پرهیزگار دیندار تعیین باید فرمود تا او را تعلیم قرآن دهد واحکام شرعی درآموزد وعلمی که اورا در دین ودنیا نافع باشد از او باز ندارد و بهترین تأدیب آن است که او از مخالطت جمعی که مفسد وکج طبع باشند نگاه دارد و با مردم خوش ذهن، لطیف طبع، مصلح ومتقی مصاحب سازند ودایم در پیش وی علما، عرفا وفضلا را مدح گویند تا محبت ایشان در دل وی راسخ گردد واشرار وفجار وبدمعاشرت را مذمت کنند تاکراهتی از ایشان در طبع وی پدید آید.» (۵)

کوتاه این که کاشفی درآموزش وپرورش بر وجود استاد تأکید نموده مینویسد: «بدانکه هیچ کاری بی استاد میسر نمیشود وهرکه بی استاد کاری کند بی بنیاد باشد...

بیت: هرکی رااستاد نبود کار بر بنیاد نیست

در رهٔ معنی رفیقی بهتر از استاد نیست

وهرگاه بخواهیم برنامهٔ آموزشی آن روزگار را جمع بندی کنیم به چنین مفرداتی دست خواهیم یافت: ۱ـ سنن و وظایف دین، ۲ـ صحت، ۳ـ اخلاق نیکو وآداب زندهگانی، ٤ـسوادحفظ کردن شعاری که خصوصیات واخلاق نیکو را پرورش دهد وتاریخ وسرگذشتهای نیک، ٥ـ صناعت وعلم، هنر وپیشه ضروری است، وقتی کودك صنعتی را فرا گرفت باید به کسب معیشتش از آن راه هدایت کنند تامعتاد به امور تکفل امور زندهگانی شود، اماسنی که اطفال باید به آموزش میپرداختند هنگامی بودکه کودکان چهار ساله وچهار ماهه وچهار روزه میشدند. (٦)

با بدیادآوری نماییم که مردم مادر تأریخ تحت نظامهای مختلف اقتصادی ـ اجتماعی زیسته اند و ناگریر بوده اند طوری عمل کنند که نظام تقاضای آن را داشت. از اینجاست که ما ملتفت میشویم که در تحلیل تأریخی پدیده های فرهنگی گذشته نخست باید نظام اجتماعی وسیاسی مسلط در هر عهد وروزگار را چه از لحاظ زمانی وچه در محدودهٔ مکانی باید در نظر بگیریم ودر این

صورت است که تحلیلهای مابیغرضانه مدلل ومنطقی از آب در خواهد آمد. حالاکه بدین نکته ملتفت شدیم برمیگردیم به اصل مقصد. وآن چگونه‌گی آموزش وپرورش کودك در قرن پانزدهم میلادی است که مورد بررسی قرار گرفت.

واما برای این که علل سقوط فرهنگی درادوار بعدی من باب مقایسه روشن گردد ناگزیر باید باز بدین نکته متوجه بود که بابه‌قدرت رسیدن نظامهای اقتصادی واجتماعی به ویژه چنین امری اتفاق افتاده است وآن این است که دولتهای فیودالیی وقبیله یی رویکار آمدندکه بیشتر ماهیت نظامی داشتند. باری دراین‌گونه‌دولتهاجنبهٔنظامیگری برجنبهٔ آموزشی وپرورشی میچربید وهمین امر وسیله‌یی بوده است درعدم توجه جامعه به امر آموزش کودکان وفرزندان.

مرحوم غبار درارزیابی ازچگونه گی اوضاع واحوال‌سقوط فرهنگی درعهد استیلای نظام قبیله یی در افغانستان بعد ازقرن هیجدهم ونزدهم میلادی مینویسدکه دراین دوره« فرهنگ در احیای مجدد خود بیشتر از یادگار دورهٔ انحطاط چیزی نبوده در حالی که در خارجه فرهنگ وادبیات و صنایع طریقهٔ جدید در پهلوی علوم و صنایع و اکتشافات برق، بخار، چاپخانه وغیره‌ازمدتی بیشتر زنده گی بشر را تغییر بی سابقه داده وجهان کهن رابه دنیای نوینی تبدیل کرده بود. معهذا در افغانستان همان فرهنگ قدیم قرون‌وسطایی نیز فرصت انکشاف نیافت وهمین که‌درعهدزمان شاه آتش‌جنگهای فیودالی وقبیله‌یی درداخل کشور روشن گردید تاانقراض دولت ابدالی دیگریک‌قدم جدی در راه انکشاف‌اقتصادی وفرهنگی افغانستان برداشته نشد.» (۷)

امابابه‌پیروزی رسیدن انقلاب شکوهمند ثور وبه ویژه‌مرحلهٔنوین وتکاملی آن‌به‌قول دانشمندی «آن یخهاآب گشته احیا وگسترش فرهنگ هرملت باشندهٔ این‌کشور جزء پالیسی فرهنگی دولت قرار گرفته است. هیچ ملتی حق ندارد بر سرراه تکامل‌زبان و فرهنگ و تأریخ دیگر بایستد و برریشه اش تیشه زند.» (۸).

زیر نویسها وحواشی :

۱ـباباجان غفوروف ، تاجیکان ، برگردانی : داکتر جلال الدین صدیقی وروشن رحمان، جلداول، بخش دوم، پوهنتون کابل، ۱۳۶۳ ، ص ۷۵۲ .

۲ـ رك. لنین، وظایف سازمانهای جوانان، ترجمه به‌زبان‌دری، بنگاه‌نشراتی پروگرس، مسکو، ۱۹۸۱، ص‌ص ۸ـ۹ .

۳ـ رك : جلال الدین صدیقی ، مراکز مهم آموزشی وپرورشی عصر تیموریان ، مجلهٔ عرفان، سنبلهٔ ۱۳۶۱، شمارهٔ ششم ، ص ۱۸.

٤ـ برای تفصیل رجوع کنید : داکتر عیسی صدیق ، تأریخ فرهنگ ایران ، چاپ دوم ، دانشگاه تهران ، ۱۳۳۸ ش، ص‌ص ۲۱٤ـ۲۱۵ .

۵ـ رك : احلاق جلالی، چاپ لاهور، ص ۲۱۵ .

٦ـ مولانا حسین واعظ کاشفی هروی، اخلاق محسنی، چاپ لاهور، ص ۱۱۹ .

۷ـ رك : مراکز مهم آموزش وپرورش عصر تیموریان، ص ۱۸ .

۸ـ رك : مقالات محمود طرزی درسراج الاخبار افغانیه، کابل، بیهقی، ۱۳۵۵ ش، ص‌ص ٤۲۱ـ٤۲۲.

برای این که از اضمحلال مدارس خانه‌گی آگاهی حاصل شده باشد اینک نمونه یی ازآن را، که درروزنامهٔ امان افغان مؤرخ ۲۱ میزان ۱۳۰۷ ش معرفی شده است، در اینجا نقل میکنیم .

در روزنامهٔ مذکور در این باره چنین میحوانیم : « در گذر علی رضا خان یک نفر کتاب ـ فروش است که جزده بیست جلد کتاب کهنه ووقایه های پاره پاره هیچ دردکان اوسراغ نمیشود. یک جفت عینک دارد که از حیث تأریخ بسیار اهمیت دارد... اما افسوس که اکنون شکسته ومانند عمر خود آخند به آخر رسیده است ؛ ولی آخند بنا بر قدامتش آن را دوست دارد . آخند شکم بزرگی دارد که درمدت حیات خود هیچ وقت از نان سیر نشده بوده است. آخند یک سله دارد که برای شش ماه یک مرتبه که بسته شد دو مرتبه باز نمیشود . چشمهای آخند خیلی ضعیف وعلاوتاً دچار مرض کوکره است ولهذا وقتی که اطفال را درس میدهد. دایماً «طا» «را» «ظا» و «جا» را «خا» میخواند؛ اما باوجود این همه آخند کباب شطرنج آن قدر بـه تختهٔ کهنه و گوتهای از هم شکستهٔ خود عشق دارد که تصورمیکنم حیات او را اگر بگیرید، ولی با او یک بازی شطرنج بنمایید باز هم خوش است. یک پس دکانی دارد که ده بیست نفر اطفال را در آن حبس کرده پیش روی

شان کتابهای عجیب و غریبی ازقبیل الفبای طرز بغداد، کتاب قصهٔ یوسف زلیخا و چهارپری گذاشته است. اطفال هم چون آخند را مصروف شطرنج میبینند از فرصت استفاده کرده هرچند قصهٔ چار مغز بازی و غیره دارند با هم گفته گاه گاه از مذاکره با هم به مجادله هم بر میخیزند، اما چون معلم آغا مصروف شطرنج است لهذا باید به او شان توجه کند.

اوقات ترقب حضرت معلم معین است، یعنی فقط در او قاتی که بازی شطرنج را ببازد و دماغش سوخته باشد، خشم خود را در اوشان فرودآورده، چند دشنام وسیلی به روی اوشان حواله میکنند.

این اطفال در این مدرسه غیر از این وظایف دیگری نیز دارند. از قبیل جاروب خانهٔ معلم وخدمت به آشپزخانهٔ او وسایر. چقدر موجب تعجب است که اطفال ده و دوازده ساله را نیز در بین آنها میبینیم که از دو سه چهار سال است به همین مکتب خودآموز درس میخوانند؛ اما خیلی جای تعجب است که با آن که چندین جلد طرز بغداد را پاره کرده اند؛ ولی بازهم آن را ختم نکرده اند و در همان مرحله قدم میزنند و غیر ازاین که صحت خود شان را به کلی علیل و از دست داده اند، هیچ استفاده از این مدرسه نتوانسته‌اند. متعجب تر این که اولیای اطفال این مدرسه را هم گاه گاه کنار آخند معظم نشسته میبینیم بی آنکه هیچ گونه حس ترحم پدری او نسبت به آن پسر معصوم و بی گناه او حرکت کرده باشد. شما میتوانید مکتب بازار سراجی را نیز ازهمین قبیل تصور کنید، بلکه آن مدرسه از این مکتب مزیتی که دارد این است که او پس دکانی ندا شته و روی صفهٔ دکان خود آنها را درس میدهد.»

۹ ـ غبار، افغانستان در مسیر تاریخ، ص ۲۱۰.

۱۰ـ بیانیهٔ شفاهی در جلسهٔ سرتاسری پیشروان کار، روزنامهٔ انیس، شنبه عقرب ۱۳۶۳، ص ۲.

داکتر د. م. لودین

د قاموسونو ډولونه

مخکې له دې چې د قاموسونو ډولونه وښودل شي او د هر ډول یا ټیپ په باره کې یې په پوره اندازه لږ و ډېر معلومات وړاندې شي‌نه او ضروري نه داوي چې پخپله د قاموس پېژندنې او د قاموسونو د ځانګو او نورو اړخو په باره کې یې داړتیا او ضرورت ور څرګندونې وړاندې شي.

قاموس پېژندنه یا لیکسیکوګرافي څه ته ویل کیږي؟ او د علم په کومې څانګې پورې اړه لري؟ قاموس پېژندنه د ژبپوهنې یوه څانګه ده. د ژبپوهنې د دغې څانګې دنده داده چې د قاموسونو جوړونې او همدارنګه د قاموسونو د څېړنې لارې ښي.

قاموسونه په لومړي سر کې په دوو ډولونو وېشل کیږي، د غه هر ډول یا ټیپ په خپلو منځو کې په پوره اندازه یو له بله توپیر لري. په دغو دوو ډولو قاموسونو کې یو ډول قاموسونو ته انسیکلو- پیدیایي (دایرة المعارفي) ویل کیږي او بل ډول ته یې د ژبپوهنې یا لینګو لیستیکي قاموسونه ویل کیږي. هغه قاموسونه چې په انسیکلو پیدیایي قاموسونو کې راځي، دادي چې یو څه یې د مثال په ډول ښودل کیږي: لویه شوروي انسیکلو پیدیا، وړه شوروي انسیکلو پیدیا، ادبي انسیکلو پیدیا، د کوچنیانو انسیکلو پیدیا، فلسفي قاموس او داسې نور....

د انسیکلو پیدا یایي قاموسونو او د ژبپوهنې (لینګو لیستیکي) قاموسونو تر منځه توپیرونه په دې ډول دي: په لومړي یا انسیکلوپیدیایي قاموسونو کې د شیانو او حادثو په باره کې توضیحات ورکول کیږي او همدارنګه د بیلابیلو پېښو په باره کې معلومات وړاندې کیږي

ددوهم ډول قاموسونو یا په بله وینا د ژبپوهنی قاموسونو دنده داده چی لغتونه یا توضیح کړی او یایی تشریح کړی . په دغه ډول قاموسونوکی ځینی داسی دی چی هرلغت یی معنا کیږی او ځینی داسی دی چی هر لغت یی سربیره په معنا تشریحکیږی هم ؛ یاداچی یایوازی اویادضرورت په اندازه یوازی معناکیږی البته دکوم بل لغت په واسطه.

لکه څنګه چی له دمخه دانسیکاو پیدایایی قاموسونو په باره کی له و ډیره لیکنه وشوه او څوقاموسونه یایی نمونی دمثال په توګه یادی شوی اوس نو په څپل وارسره ژبپوهنی دقاموسونو په باره کی هم هم یوڅه څرګندونی ضروری دی.

دژبپوهنی قاموسونه په لومړی سرکی په دوو ټیپونو(ډولونو) باندی ویشل کیږی چی دهریو ډول هدف او تخنیکی اړخ یوله بله توپیر لری. ددغو قاموسونو دوه ډولونه دادی :

۱ ـ دد ووبار یاتوژبو قاموسونه . دغه ډول قاموسونه ز یاتره ددووژبو قاموسونه وی.هدف یی داوی چی دبلی ژبی د ر ده کړلو په رحه کی مرسته وکړی یاداچی دخارجی ژبی په ژبارنه یادڅپلی ژبی په بله ژبه باندی ژباړ یی په وحت کی ورڅخه ګټه واحیستل شی او همداسی نور .

دلته ددی له پاره چی موصوع یوڅه څرګنده شوی وی او دپیچلتوب څخه راوتلی وی ځینی مثالونه یی وړاندی کیږی په دی ډول :

په پښتو ژبه کی انګلیسی ـ پښتو قاموس چی په ۱۳۵٤ کال کی په کابل کی چاپ شوی دی د دوو ژبو قاموس دی. دغه قاموس دهغه چاسره مرسته کوی چی پښتو ژبه زده وی اوغواړ ی چی یا انګلیسی ژبه زده کړی او یاله انګلیسی نه په پښتو څه وژباړی اوداسی نور. پښتو ـ انګلیسی قاموس چی په ۱۳۵۸ کال کی د افغانستان دعلومو اکاډمی له خوا چاپ شوی دی هم ددووژبو قاموس دی. د غه قاموس دهغه چاسره مرسته کوی چی انګلیسی ژبه یی ز ده وی او غواړی چی پښتو ژبه زده کړی اویادپښتو ژبی کوم متن یا اثر په انګلیسی ژبه واړوی اوداسی نور.

د ډیرو ژبو قاموس لپاره موږ «دافغانستان دځینو ژبو اولهجو قاموس » چی مؤلف یی شاعبداله بلخشی دی او په ۱۳۳۹ کال کی د پښتوټولنی له خوا چاپ شوی دی دمثال په توګه را وړای شو. په دغه قاموس کی ددغو ژبو لغات راغلی دی : پښتو ،پارسو ،شنی ،سنګلیچی ، واخی ،اشکاشمی اومنجی .

لکه د (ابا) لغت چې په ترتیب سره په دې ډول راغلی دی: په پښتو (ابا)، پارسو (بابا)، شغني (پاب)، سنګلیچي (بابا)، واخي (پوپ)، اشکاشمي (بوبو)، منجي (پاپ).

(اسان) په دې ډول راغلی دی: په پښتو (اسان)، شغني (آسون)، سنګلیچي (آسان)، واخي (آسان)، اشکاشمي (آسان)، منجي (آسان) او همدا سې نور لغات.

۲- دیوې ژبې قاموسونه: پـه دغـه ډول قاموسونو کې لغات د هماغـه ژبې لغاتو په واسطه معنا یا تشریح کیږي لکه پـه پښتو ژبـه کي (پښتو- پښتو تشریحي قامـوس) چې د افغانستان د علومـو د اکاډمۍ له خوا جوړ شوی دی او تر اوسه یې لومړی، دوهم او دریم ټوک له چاپه راوتلي او په نورو بانـدې یې کـار کیږي ښایي پـه راتلونکي کي پـه خپل وخت یـې نور ټوکونه را ووځي. په دغې قاموس کې هر لغت یادپښتوپه خپل لغت یالغتونو ژباړل شوی او یا په هغو مستعار ولغتونو ژباړل شوي چې په پښتو ژبه کې استعمالیږي. د زیات وضاحت اپاره یې ځینې مثالونه په دې ډول راوړل کیږي: د «اوبه» لغت یې په دې ډول توضیح او تشریح کړی دی: اوبه، هغه بېیدونکی شی چې بیرنګه او بې بویه دي. خوږیدونکي. ددوو برخو هایډروجن او یوې برخې اکسیجن نه جوړ دي. او بودګمکي دری برخلورو برخه نیولې ده. دحرارت په سل درجې کې ایشي او دسانتي ګریډ په صفر درجه کې منجمد کیږي. کیمیاوي فورمول یې H_2O دی.

د «پوهنتون» لغت په کې داسې توضیح شوی دی: دتلفظ او ګرامري معنا ځخه وروسته یې لغوي معنی په دې ډول ځرګنده شوې ده: یونیورسیتي، دار الفنون، دانشګاه، د علمي او لوړو تحصیلاتو هغه مؤسسه چې په هغې کې څو پوهنځې موجود وي او د دولسم ټولګي وروسته ښوونه او زده کړه په کې کیږي.

هغه قاموسونه چې دیوې ژبې قاموسونو په نوم یادیږي ځینې یې دادي:

۱- هغه قاموسونه چې دژبې ټول لغات په یوځای کې راټول شوي دي (لکه د یوناني ژبې the Saurus قاموس)، ۲- دفنني ادبي ژبو قاموسونه، ۳- دبیلا بیلو دیالیکتونو یا یې دګروپو نو قاموسونه، ٤- دکوم یو لیکوال دژبې یا په بله وینا دآثارو قاموسونه یې، ٥- دکوم یو اثر قاموس، ٦- تاریخي قاموسونه چې دژبې د تاریخ دکومې دورې لغات پـه کې را وړل شوي وي، ۷- ایتمولوجیکي قاموسونه چې د بیلا بیلو لغاتو اصل په کې ځرګندیږي، ۸- د مترادفاتو قاموسونه، ۹- فراز

يالوجيكي قاموسونه ، ۱۰ ـ دهغو لغاتو قاموس چي په استعمال ، تلفظ او ليكوكي په غلط ډول چلند لري او د دغه ډول لغاتو استعما ليده هم ډيروي ، ۱۱ ـ دبهرنيو لغاتو قاموس ، ۱۲ ـ املايي قاموس ، ۱۳ ـ ارخاييكي قاموسونه (په دعه ډول قاموسونوكي ادبي تلفظ او فشاروي) ، ۱٤ ـ دلغاتو جوړوني قاموسونه ، ۱٥ ـ احصاييوي قاموسونه ، ۱٦ ـ د مخففاتو قا مو سو نه ، ۱۷ ـ ژبارګوني قاموسونه او نورو . (۱)

دروسي ژبې تشريحي مهم قاموسونه · دروسي ژبې دليكسو ګو ګرافي يا قاموس جوړوني په تاريخ كي ډير مهم او دز ياتي ياد وني وړقاموس دژوندي روسي ژبې هغه قاموس دی ، چي و . ی . د ا ل جوړ كړی دی . دايو تشريحي قاموس دی او دقاموسونو په ډله كي راځي . په دغه قاموس كي روسي لغات پخپله په روسي ژبه تشريح او معنا شوي دي . دغه قامو س په شوروي اتحاد كي د «دال» قاموس په نوم پوره شهرت لري دی ته «د دال تلكو وي سلاور » يا په بله وينا «ددال تشريحي قاموس» ويل كيږي . د دال تشر يحي قا مو س په څلور و ټوكي كي په ۱۸٦۳ ـ ۱۸٦٦ كلونوكي چاپ شوی دی . له لومړي واره وروسته په دوهم ، دريم او څلورم وار هم په بيلو بيلو كلونوكي چاپ شوی دی .دغه د دال تشريحي قاموس يا « تلكو وي سلاور » په دوهم وار په ۱۸۸۰ ـ ۱۸۸۲ كلونو ،په دريم وار په۱۹۰۳ ـ ۱۹۰۹ كلونو په څلو رم وار په ۱۹۱۲ ـ ۱۹۱٤ كلونوكي له چاپه را ووت .

د دغه قاموس دوه وروستني خپرونې په ډير جدی ډول دمشهور لينګويست(ژبپوه)پروفيسور ی.ا . بودي ين دي كور تيني له خوا تر غور ، كتني او ايډيټ لاندې ونيول شوا و شل (۲۰) زره نوي لغات يې ور باندې ور زيات كړل . دعه دوه وروستي خپروني چي دشلو زرونو يو لغاتو ـ درلودونكې هم وي او ايډيټ‌شوي‌هم وي بياچي ددوهم ځل له پاره چاپيدي‌نو خاصه پاملرنه او تو جه و ر ته وشوه ځكه دوهمه خپرونه يې د عكاسي په ميخا نيكو طريقو باندې په ۱۹۳٥ كال كي په نوي ډول تر سره شوه ، چي بيا په ۱۹٥٥ كال كي هم په همدغه طريقه بيا چاپ شو .

---

(۱) ن. س. والګينا ، د.ی. روزينتال ، م . ی. فومينه ، و.و. څپوكيوويچ ، اوسنی روسي ژبه ، دريمه خپرونه دنووكتنو سره ، مسكو ، ۱۹٦٦ .

و.ی.دال په دغه قاموس باندی دری پنځوس (۵۳) کاله کار کړی دی. د دغه قاموس دمؤلف هدف داو، چی ادبی روسی ژبه دکتابی لغاتو نه آزاده کړی او دخلکو په اولسی لغاتو او څرگندونو یی شتمنه کړی.

په دغه قاموس کی دمؤلف په اټکل د ټولو ځای کړل شوو لغاتو شمیر اتیا (۸۰) زره لغات گڼل شوی دی خو په حقیقت کی په قاموس کی د ټولو شمیر د دوو سوو (۲۰۰) زرو لغاتو په شاو خوا کی دی.

«دال» په قاموس کی دخلکو دوینا وو په اساس لغات لیکل ، همدا رنگه د کتابی لغاتو څخه یی هم استفاده کوله او په قاموس کی یی لیکل. دال په دی هڅه کی وچی دا ثابته کړی چی د یر داسی پر دی لغات شته چی په استعمالیدوکی ورته هیڅ ارتیا نشته .که دال به چیری په کوم ځای کی دپردی لغت څخه کار اخیست او په خپل قاموس کی به یی داخلاوه نـو هغه به یی دخپلی ژبی د لغت په تینگ معنا باندی پوهیدوله پاره په دی نیت لیکـلو چی په راتلونـکی کـی د ژ بی دسوچه کیدو سره مینه پیدا شی چی هماغه ارتیا د دغه خپل لغت په واسطه هم لری کیدای شی .

دال به دا هڅه کوله چی بین المللی اصطلاح گانی هم استعمال نه کړی او په ځای یی دخپلی ژبی اصطلاح گانی استعمال کړی. که څه هم د نړی والو (بین المللی) اصطلاح گانو متراد فی اصطلاح گانی به یی په خپله ژبه کی موجودنه وی خو دا هڅه به یی کوله چی په دی بـسرخه کی د روسی ژبو دبیلا بیلو لهجو څخه مرسته تر لاسه کړی ، په کومه لهجه کی به که کوم لغت دهماغی بین المللی اصطلاح په معنا مروج و ،که څه هم استعمال به یی ډیر لږ و خو بیا به یی هم ورڅخه کار اخیسته او دهمدغو بین المللی اصطلاح گانو په ځای به یی استعمالاوه، یا به یی دځانه پخپله لغات جوړول او په به یی دځینو لهجو لږ استعمالیدونکی لغات چی دبین المللی اصطلاح گانـو تینگ معنا باندی به هم نه استعمالیدل دهغوی په ځای راوړل چی دا څرگنده کړی چی بیگـانه لغاتو او اصطلاح گانو ته هیڅ ارتیا نه لیدله کیږی لکه: د «اتموسفیر» لپاره« میروکولیځه ،کلو زیمیځه» ، د «جمناستیک» لپاره «لوفکه سیکیی» او داسی نور .

د «ننی روسی ژبی» (۱) د کتاب مؤلفینو د خپل کتاب په ۶۰ مخ کی د دال د قـاموس

---

(۱) وگ ـ تیر مأخذ .

کمزورو ارخونو ته اشاره کړی ده او هغه یی په‌دی ډول یادکړی دی :

ډیر لغتونه یی په داسی ډول معنا کړی دی چی مغرضانه رنګ لری، ددغه ډول لغاتو په ډله کی تیوئنیزی-سیاسی اصطلاح ګانی زیات ګډون لری، دلغاتو دتیک تعریفو لو اود سیبکی نښو نښانو نشتوالی، دلغاتو په تشریح کولوکی دلینګویستیکی اوانسیکلو پیډیایی پرنسیپونو ګډول، دتشریح کولو په برخه کی دهنری ادبیاتو څخه د مثالونو راوړ لو نشتوالی، ددیا لیکټونو دلغاتو په راوړ لو کی دارتباط څخه کار اخیستل. و.ی. لینن د دال قاموس ولایتی قاموس ګاڼه، همدارنګه هغه پرنسیپ یی ډیر وړاندی کړی، چی په هغه‌کی دلغاتو څالهډوډله‌کیږی او په‌دی کار باندی یی دقاموس څخه دګټی اخیستلو چاری او دقاموس استعمالول د ستونزو سره مخامخ شوی دی.

په همدغه کتاب د(ننني روسي ژبي) نوی وړی کتاب په هماغه مخ کی د دال دقاموس نور ارخونو ته په‌دی ډول اشاره شوی ده: «دبلی حوا باید وویل شی، دلومړی ځل لپاره ددال لمخوا یو داسی قاموس جوړ شو چی لغات په‌کی دقاموس لیکنی د لار و چارو سره سم په تشریحی میتود تشریح کړل شول. دغه قاموس دحبلو دوو سوو زرو لغاتو دیرش زرو مقولو اومتلونو سره دسیمیز و لغاتو یوه ډیره ښه او ګټوره پانګه ده.»

د دال په قاموس باندی ډیر څه معلوماتو وړاندی کولو وروسته وبل تشریحی قاموس تر څیړنی لاندی نیول کیږی او ضروری معلومات یی په باره کی وړاندی کیږی. دغه‌قاموس‌دروسی ژبی اکاډمیکی قاموس دی. په شوروی اتحادکی نه نوی اکاډمیک قاموس باندی کار د ۱۹ پیړی په پنځوسمو (۵۰) کلونوکی پیل شو. کله چی داو پتله شوه چی دلومړی ځل له پاره دروسی ژبی اکاډمیک قاموس جوړ شی، نولومړنی خبری کول وړباندی په ډیر غور پیل شوی چی په دغولومړنیو خپړوکولوکی ډیرو نامتو اومشهور و متخصصینو ګډون کړی و. دغه‌خپړو، مشوروا و ډیر غور کولو وروسته‌یی د اکا ډمیک قاموس جوړولو لپاره مخکی له مخکی او پرنسیپونه تصویب کړل شول. سره له دی چی د دغه قاموس‌دجوړولو لپاره خبری اترې، لاری چاری او پرنسیپونه یی د۱۹ پیړی په پنځوسمو کلونوکی ترسره شول خو کار یی وځنډید

ډېرې چې په عملي ډول ور باندې کار د ۱۹ پېړۍ په اتیا یمو کلونو کې پیل شو . کله چې په دغه اکاډمیک قاموس باندې په عملي ډول کار پیل شو دلارښوونې او ایډت چارې یې دشـوروي اتحاد دعلومو اکاډمۍ دمرستیال یا .ك. ګروت په غاړه وې. ده د دغه قاموس په تیوریتیکي اساسونو باندې کار وکړ او په قاموس باندې یې دعملي کار کولو علمي تګ لورې په جوت ډول وټاکه .

په قاموس باندې دعملي کار کولو په برخه کې داسې ومنل شول چې په قاموس کې دې لغات په دې ډول داخل کړل شي : ۱ـ په قاموس کې دې د روسي ژبې عمومي ادبي لغات او هغه لغات چې په کار ونو او چار وکې په فعال ډول استعمالیږي دلومونوسوف له وخته بیا دنولسمې پېړۍ تر پایه پورې را وړل شي ، ۲ـ دا یالتونو هغه لغات دې په کې را وړل شي چې هنرې ژبې ته ور ننوتي وي ، ۳ـ هغه لغات چې کلیسایي سلاویایي لغات دي او هغه لغات چې په لرغوني روسي ژبې پورې اړه لري هغه دې هم په کې داخل شي ، ٤ـ دنویو اروپایي ژبو څخه روسي ژبې ته ننوتي یا مستعار لغات او همدارنګه ټولې علمي او تخنیکي اصطلاح ګانې چې بیلا بیلې سر چینې لري او په روسي ژبې ته ور ننوتي وي په دغه قاموس کې دې ور ته ځای ور کړل شي ، د دغه قاموس لومړی ټوك په ۱۸۹۵ کال کې له چاپه را ووت په دغه لومړي ټوك کې یې لغات د «الف» ردیف نه د «دال» تر ردیفه (۱ـد) پورې ځای کړل شوي دي. دلومړي ټوك دلغاتو شمیر یې یوویشت زره شپږ سوه اته څلویښت (۲۱٦٤۸) ته ورسید .

د دغې لومړي ټوك د ستاینې وړ اړخونه په دې ډول یاد شوي دي : ۱ـ دلیکو الـوله آثارو څخه په کې شتمن او دیادولو وړ تشریحي مواد ځای کړل شوي دي ، ۲ـ د ګرامري او سبکي نښو د ډیر ښه سیستم څخه په کې کار اخیستل شوی دی ، ۳ـ لغات په کې په ډیر ښه او ټیك ډول معنا شوي دي ، خو په ځینو ځایو کې دسیاسي عنعنو څخه په کې کار اخیستل شوی دی .

په ۱۸۹۳ کال کې چې «ګروت» مړ شو ، د قاموس د ایډت چارې ۱.۱. شاخماتوف ته وسپارل شوې ، چې د ۱۹۲۰ کال له پورې شاخماتوف د دغه قاموس دلارښوونې چارې پرمخ بوتلې .د دغه اکاډمیک قاموس په جوړولو کې د «ګروت» او «شاخماتوف» لارښوونې او نظر یې یوشان نه وې ، بلکه یو تر بله یې سره پوره توپیر درلود. «شاخماتوف» دمعیاري قاموس پلوی نه و ، همدارنګه دسبکي نښو نښانو او داسې نورو څخه یې انکار وکړ . د «شاخماتوف» په لارښوونه

چې په قاموس کار کيده ادبي ايالتي او همدارنګه کليسايي سلاوياني لغات په کي پاتي شول چې په قاموس کي به ورته ځای ورکول کيده، ددغه اکاډميک قاموس دوهم ټوک چې په مستقيم ډول د شاخماتوف په لارښوونه ورڅاڼه‌ی کار وشواو د(ی، ژ، ز،) (۱) رد يفونو څخه جوړ شوی و، د هغه ټوک څخه چې د ګروت په لارښو و نه ترسره شوی وتوپير يې درلود. د ګروت په لارښوونه جوړ شوی ټوک ښه ګټه ‌ل شوی دی، ځکه په دغه ټوک کي دلغاتو استعمالولو ته دمثال په ډول اشاره شوي ده نو ځکه اولمړی ټوک په خير دمنلوړ ونه ګڼل شو.

ددغه اکاډميک قاموس نوری پاتي برخي دشاخماتوف دپلان له‌مخي ترسره شوي دی، د انقلاب نه وروسته سره له دی چې دروسي ژبي په لغاتو ښ سبک تر دی چې په ايکل دودکي هم پوره بدلونونه ممځته را غلل بيا هم دغه کار په قاموس اغيزه ونه کړه او قاموس په پخواني ليکدود چاپ شو. د دغه قاموس د لغاتو په تشريح کولوکي ډيری ځای سياسي غلطۍ وي او د مرتجع ليکوالو دآثارو څخه په کي مثالونه راوړل شوي وو، د ۱۹۲۹ کال نه وروسته په دغه قاموس پاندی کار کول په ال ډول پيل شول. د تشريحی قاموس پلان نوی شو. داددی له پاره دتاريخ په اوږدوکي دروسي معياري‌ژبي ښه‌په‌کي په سترګوکي و نيوله شي، چې دچاپولو کارئي تر ۱۹۳۷ پوری ورسيد.

د۱۹۳۵ـ ۱۹۴۰ کاله پوری دپروفيسور د. ن. او شاکوف په ايډت دروسي ژبي څلور ټوکيز تشريحي قاموس جوړ شو. دغه قاموس دو. ی. لينن دهغي لارښوونې له مخي جوړ شو چې په ۱۹۲۰ کال کي يې داوسني روسي‌ژبي د داسولغاتود قاموس په باره کي ليکلي و، چې دورته دزياتې اړتياله مخي دهغو لغاتو څخه قاموس جوړشي چې اوس استعماليږی او همدارنګه هغه لغات هم ورسره وی چې دپوشکين له وخته دګورکي تروخته‌ادبياتو کي استعماليږی. (۲)

. په دغه قاموس کي ۸۵۲۸۹ لغات په صحيح ډول حل‌شوي دی، همدارنګه د لغاتو استعمال او دتلفظ کولو پوښتني ته‌يی هم سم ځواب ورکړ شوی دی.

---

(۱) د روسي ژبي په الفباکي دتوريو ترتيب په همدی ډول دی چې د «د» له توري وروسته مجهوله دی راځي او همداسي نور.

(۲) و. ی. لينن. کليات، ۵۱، ټوک، ۱۲۲ مخ.

- ۰ هغه لغات چې په دغه قاموس کې ځای کړل شوي دي دهنري آثارو، ژور نالیستي او د علمي آثارو څخه اخیستل شوي دي، چې ز یاتره لغات یې دشوروي د دوری لغات دي . دلغاتو معنا پوره او صحیح شوي ده، همدا سبب دی چې د ډیالیکټو نو لغات، علمي تخصصي لغات، تخنیکي او هنري اصطلاح ګانې چې په عمومي ادبي ژبه کې یې ډیر شهرت نه در لود په دغه قاموس کې یې ز یاته اندا زه ځای کړ له شوې ده. په قاموس کې لغات په صحیح ډول استعمال شوي دي، ګرامري فورمي په کې په صحیح ډول لیکلي شوي او همدار نګه دلغاتو صحیح تلفظ هم په کې لیکل شوی دی. دتشریح شویو موادو په ډله کې په کې فرا ز یالوجي هم کار ول شوي دي .

که څه هم دغه قاموس ځینې نیمګرتیاوې لري لکه : دلغاتو پوره صحیح معنا نه درلودنه یا هغه تشریح چې دځینو لغا تو دمعرفي کولو په برخه کې ر ره شوي وي، دلغاتو او فرا ز یالوجیو کافي اندازه نه را ورل، د یاو بیلو سبکي نښو دلیل نه را ورل، کله کله د ډیر معنا یېزو لغاتو او کافي اندازه نه را ورل، دبیلو بیلو سبکي نښو دلیل نه را ورل ، کله کله د ډیر معنا یېزو لغاتو او امونیمونو تیکټ بریدونه تاکل ، ځینو ز ره ولغاتو ته په کې ځا ی ورکول.خو سره له دې ټولو د. ن. او شاکوف په ایډت باندې جوړ شوی تشریحي قاموس یو ډیر ګټهور لارښود ګڼل کیږي. دغه قاموس په ۱۹۴۷ـ ۱۹۴۸ کلونو کې په څوتو میخانیکي ډول باندې بیا چاپ شو .

په ۱۹۴۹ کال کې د س. ی. اوژیکوف در وسي ژبې قاموس په یوه ټوک کې د اکـا ډمیک س. پ. اوبنورسیکي په ا یډ ت دلومړي ځل لپاره چا پ شو چې دلغا تو شمیر یې ۵۰۱۰۰ ته ورسیدیه دوهم ځل چې بیا دنوي کتنې لاندې و نیوه شو او په ۱۹۵۲ کال کې د دوهم ځل لپاره چا پ شو دلغاتوشمیر یې ۵۱۵۳۳ ته ورسید ، دریم وار چې په ۱۹۵۳ کال کې جوړ شو د د وهم وار څخه پریله وسره په کې ډیر لږ توپیر لیده کیږي په دې قاموس کې دجګړې له وخته را وروسته لغات ځای کړل شوي دي چې دهمدغې اساسي له مخې ور ته نننی تشـ ریحي قاموس ویل کیـږي . پـه د غه قاموس کې ټولنیز سیاسي لغات په ښه توګه را غلي دي، دلغاتو او څرګندونو معنا په کې دي، په تیکټ ډول شوي ده، تشـریحات یې په ساده ډول را غلي دي چې ډیرو لوستو نکو ته لوستلو کې کومه ستونزه نه لري. دقاموس د معیاري توب په بار ه کې باید وویل شي دلغاتـو داستعمال له مخې په قاموس د ادبي ژبې نورم، تلفظ او دلغاتو دصحیحو حالاتو ښـوډل په کې

راغلي دي. په دغه قاموس کی زاره شوی لغات ، دیالیکتیکي لغات، بازاری اوداسی نور لغات سره له دی چی په ژبه کی شته را ورل شوی نه دی. پەدغەقاموس کی سبکی‌نښی نښا نی راوړلی شوی چی دادلوستونکوسره دا مرسته کوی چی دلغاتو داستعمالیدو ځای ور ته معلوم‌شی. دغه قاموس په ۱۹٦٤ کال کی دشپږم ځل له پاره چاپ شو .دس. ی. اوژیکوف قاموس په ۱٦٨٩ کال کی داوم ځل له پاره چاپ شو چی دلغاتو شمیریی ۵۳۰۰۰ زرو ته ورسید .

ددغه قاموس لغات تشریح شوی، اساسی گرامری ممی لری، سبکی نښی نښانی لری، مثالونه پەکی دلغاتو او فرازیالوجیکی ترکیباتو راوړی، دټولو لغاتو لپاره فشارشته او دضرورت پەوخت کی یی تلفظ هم ورسره لیکلی دهری قاموسی مقالی په پای کی ټول هغه لغات چی په ریښه کی ور سره یوشان، وی، راوری. دغه قاموس‌هم د روسی ژبی دمتخصصینو لپاره دی او هم دهغه چاله پاره دی چی د روسی ژبی دلغاتو په معنا وو باندی پوه شی او هغه په وینا کی استعمال کړی او داسی نور. داد ننی ادبی روسی ژبی یو ټوکیز تشریحی قاموس دی .

د۱۹۵۰ کال څخه تر ۱۹٦٥ کاله پوری دننی ادبی روسی ژ بی نوی او لس (۱۷) ټوکیزه اکادمیک قاموس چاپ شو. دغه قاموس اکادمیکی او معیاری قاموس گڼل کیږی. په دی کی دلغاتو فیلولوجیکی تشریحات راغلی دی، همدارنگه فرازیالوجیکی ترکیبات پەکی هم راوړل شوی دی.

دلغاتو معناوی خصوصیات او استعمال یې پەکی راغلی دی، چی د۱۹-۱۰ پیړیو پوری هنری، علمی او ټولنیزو - سیاسی ادبیاتو مثالونو پەرا و ړلو باندی تشریح شوی دی، د لغاتو گرامری خصوصیات پەکی ښودل شوی دی دتلفظ او لیکنی حصوصیات یی پەکی راوړل شوی، همدارنگه دسبکی نښو درلودونکی دی، ځینی تاریخی خصوصیات لکه لغت جوړونه، سمه لیکنه، فشار همدارنگه دسکی نښو در لودونکی دی ځنیی تاریخی خصوصیات لکه لغت جوړونه، سمه لیکنه، فشار او نور هم پەکی راوړل شوی دی. په همدی ترتیب دلغاتودایتمولوجیکی جوړښت لارښود، زیږیدنه او نور یی هم پەکی راغلی دی .

دیالیکتیکی (ایالتی) قاموسونه

دنولسمی پیړی په مینځ کی دغه اکادمیک دیالیکتیکی قاموسونه چاپ شوی دي:

۱- «دستری روسی ژبی دایالتی قاموس ازمایښت» ۱۸۵۲ کال ، او دستری روسی ژبی هم

ایالتي قاموس باندي زيا تونه (۱۸۵۸ کال) . په دې کې دموادو زيات شمير ځاى کسر شوى دى (په لومړي‌کې- ۱۸۰۱۱ لغات په دوهم‌کې ۲۲۸۹۵ لغات ،دى)دواړه خپرونې دلومړي سيمه- ييزي جدي او علمي تجربې له مخې په زړه پوري ګڼل کيږ ي .

دنولسمي پيړي په پا ى او دشلمې پيړ ى په پيل کې د غه ا يا لتي يا لهجو ى (ديا ليکټيکي) قاموسونه چاپ شول :

«دارخانګل دلهجي سيمه ييز قاموس» .ددغه قاموسس مؤ لف ګ. ى. کوليکوف دى . چې په ۱۸۹۸ کال کې خپور شوى دى. «ديار سلاو په سيمه کې دخلکو دژبې څخه را ټول شوو مواد و قاموس» چې مولف يې ى. ى. ياکوشکينه ده ا وپه ۱۸۹۶ کال کې خپور شوى دى. بل قاموس «د اولو نيځکي لهجي سيمه‌ييز قاموس » چې مؤ لف ګ . ى .کوليکوف دى او په ۱۸۹۸ کال کې چاپ شوى دى. همدارنګه « دکوليمي روسي لهجي سيمه ييز قا موس» چې و. ګ. بوګورازه يې مؤ لفه ده اوپه ۱۹۰۱ کال چاپ شوى دى. ت. سمير نووه تأليف «کشيني قاموس» په ۱۹۰۱ کال کې چاپ شوى دى .

« درستوفي لهجي قاموس» چې مؤ لف‌يې و. وولوخ دى او په ۱۹۰۲ کې چا پ شوى د ى « دوياتي لهجي قاموس» چې مؤلفه يې ن .م. واسنيخو وه ده او په ۱۹۰۷ کا ل کې چا پ شوى دى. «داويزونوه چيرپيه ويځکوه لهجي قاموس» جوړيد نه چې مؤلف يې م . ګ . ګيرا سيموه د ه ا و په ۱۹۱۰ کال کې چاپ شوى دى . «سمولي سيمه ييز قاموس» چې مولف يې و.ن.د وبره وول دى او په ۱۹۱٤ کال کې چاپ شوى دى .

په شوروي دوره کې دغه قاموسونه را وتلي دى : «دونسکي سلاور » ـ د دغه قاموس مؤلفه ا . و . ميرتوه ده چې په ۱۹۲۹ کال کې چاپ شو ى دى ، همدا رنګه «لند يارسلاوى سيمه ييز قاموس» چې مؤ لف يې ګ .ګ. ميل نيچينکو دى‌او په۱۹٦۱ کال کې چاپ شوى د ى .

په شوروي ز مانه کې نور هم ډير سيمه ييز او لهجوي قاموسونه جوړشوى دى يوازې دغه دوه قاموسونه چې «دننني روسي ژبې» (۱) په نوم کتاب کې را وړل شوى و و دنمونې په توګه راوړل شول .

---

(۱) س. ى اوژيکوف ، دروسي قاموس ، اومه خپرونه ، مسکو ، ۱۹٦۸ ، دوهم مخ.

حسن گل باندہ وال

دکیسی لیکلوله پاره دکوچینیانو روزنه

د دی لپاره چی زده کوونکی کیسی ولیکی او په دغه کارکی رده کوونکی بریالیتوب تر لاسه کړی نو لازمه ده چی ښوونکی په ټولګی کی دکیسو لیکلو مرحلی په پام کی ونیسی. دامرحلی په لاندی ډول سره دی :

۱ـ څرنګه داکار پیل شی ؟

داپوه څرګنده خبره ده چی زده کوونکی دآرام چاپیریال او فعال ښوونکی په لرلو سره په ابتکاری لیکلوکی روزل کیږی .

معمولاً ښوونکی دخپل ځان څخه داسی پوښتنی طرحه کوی :

څرنګه یی پیل کړم ؟

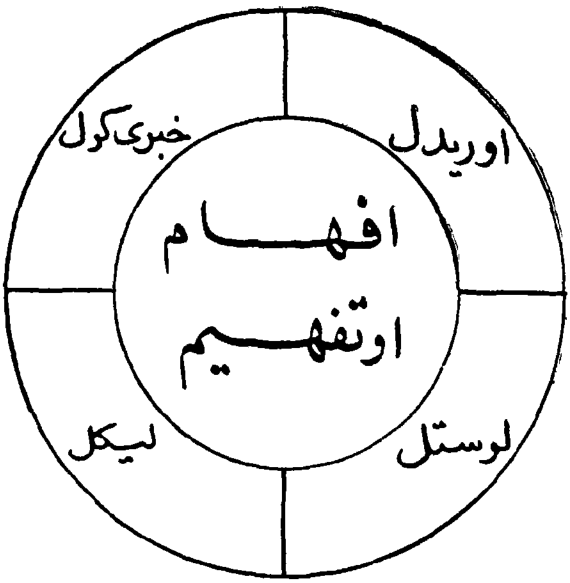
له کوم ځای څخه یی پیل کړم ؟

ښوونکی زده کوونکوته وایی چی راځی شاګردانو چی نن یوه کیسه ولیکو او یاد هغه شی په باره کی چی تاسی یی په کورکی لری دهغه په باره کی یوڅه ولیکی ، یا دپروسږ کال دیوی پیښی په باره کی یوڅه ولیکی .

۲ـ دزده کوونکو دشفاهی ژبی وده

دټول هغه فعالیتونه چی دشاګردانو شفاهی ژبه پیاوړی کوی هغه دشاګردانو په لیکلوکی تأثیر لری. دا په سمه نه وی ، چی دهغو زده کوونکو چی شفاهی ژبه یی کمزوری وی او لری په لیکلوکی دهغوی زیاته هیله وکړو. ټول ژبنی مهارتونه یوله بله سره نږدی اړیکی لری د یو مهارت زده کړه

دبل مهارت زده کړه آسانوي. څېړنو دلوستلو دمهارت په لومړي مرحله کې دکمزو و خبرو کولو منفي اغيزه ثابته کړې ده. همدارنګه دغوږ نيولو مهارت، خبرو کولو مهارت او لوستلو مهارت دشاګردانو دليکلو په مهارت اغيزه کوي ، او دغه ټول ژبني مهارتونه دافهام او تفهيم عمومي چوکات تشکيلوي. لاندې چوکات وګورئ :



خبرې کول او ليکل دژبې د افهام او تفهيم هغه برخه تشکيلوي چې دېو سړي څخه نور ته انتقاليږي، او اوريدل او لوستل دژبې دافهام او تفهيم هغه برخه تشکيلوي چې دنورو خلکو څخه دې ته رسيږي؛ نو دې لپاره چې زده کوونکي بريالي ليکنې وکړي، ښوونکي بايدلومړي په ټولګي کې زده کوونکو شفاهي مهارت ته وده کړي او له هغوي سره پر له پسې کار وکړي .

هغه انځورونه چې کوچنيان يې خوښوي اوګټور مفاهيم ولري دمباحثې دپاره دې ټولګي ته يو ورل شي. بله زده کوونکو څخه دې دانځورونو په باره کې پوښتنې وشي اودزده کوونکو څخه دې ځوابونه و وايي ځانګړې ارزښت لري. دمثال په ډول پوښتنې به داسې وي :

په انځورکې سړي ته وګورئ. د دغه سړي فزيکي مشخصات و وايي. سړي څه فکر کوي؟ ولې فکر کوي؟ او داسې نور ....

(ښوونکی دی ز باتی پوښتنی وکړی تر څو هغه څه چی د شاګردانو په زړه کی دی را برسیره شی.) که چیری شاګردان په ځوابونو کی یوه کلمه وایی ښوونکی دی د هغی کلمی په باره کی پوښتنه طرحه کوی. دمثال په ډول: زده کوونکی د «ښایسته» کلمه وایی. ښوونکی پوښتنه کوی. ښایسته څه شی دی؟ آیا معنا لری؟ او داسی نور.

کله چی مباحثه پای ته ورسیده او د زده کوونکو ځوابونه پر تخته ولیکل شو دا کار به یو یو خاص او ځانګړی انځور شرحه کړی.

ددی کار تر تیبول په شاګردانو کی نور زیات احساسات را ژوندی کړی. وروسته دی ښوونکی زده کوونکو ته موقع ور کوی چی له دی انځورونو یو وټا کی او دهغی په باره کی یو څه ولیکی. د لته ښایی هر زده کوونکی وهڅول شی چی هغه مفکوری او ځوابونه چی دانځور په باره کی ور څخه اخستل شوی دی، هغه بیرته په خپلو لیکنو کی استعمال کړی.

۳ـ ګروپی فعالیتونه دزده کوونکو دکلمو زیرمه ریا تـوی او هم زده کوونـکو ته موقـع په لاس ورځی چی دشیانو په باره کی ډیر وغږیږی چی دا دواړه کارونه د ډیری له پاره ګټهور دی. دلته ښوونکی هغه کلمی چی په ګروپی فعالیت کی یی دزده کوونکو څخه اخلی پـه تخته یی لیکی. ښوونکی دی زده کوونکو ته یوه جمله ووایی، لکه: «هغه هلکـ راغی.» دکلمی او دزده کوونکو څخه دی وغـواړی چی دتختی دلیکـل شوی کلمه څخه کومه کلمه د «راغـی» دکلمی پر ځای استعمالولی شو. «ولاړ ـ ځغلی...» همدارنګه ښوونـکی دزده کوونـکو څخه غواړی چی ور ته عبارت بشپړ کړی. دا نارنج تریودی دا نارنج غټ دی. دا نارنج خراب دی. او داسی نور.

ښوونکی دی پر تخته یو نوم ولیکی، لـکه آسمان. دزده کوونکو څخه دی وغواړی چی داسی کلمی او عبارتونه ولیکی چی آسمان شرحه کړی، یا ښوونکی دی دزده کوونکو څخه وغواړی چی دزیړ کلمه په جمله کی راوړی. ښایی زده کوونکی ووایی دانارنج زیړدی (دزده کوونکو څخه نوری کلمی هم واخلی). نوری کومی کلمی نارنج شرحه کولی شی. په همدی ترتیب ښوونکی دزده کوونکو څخه ډیری کلمی اخستی شی. په پای کی دزده کوونکو څخه وغواړی چی هر یو یو وړوکی پراګراف ولیکی.

دزده کوونکو په ابتکاري لیکنو کې ښوونکي کولی شي چې دزده کوونکو پنځه حسه په کار واچوي ښايي ښوونکي د داسي فعالیتونوځخه کار واخلي چې دزده کوونکو حسونه راوپاروي او دهغو دپنځو حسو په فعاله کولو کې مرسته وکړي .

دمثال په ډول : دزده کوونکو څخه وغواړي چې دټولګي قطب خواته په غور سره غوږ ونيسي. هغه غږونه چې په دغه خوا کې يې اوري په تشريحي ډول سره يې وليکي دچنچښي غږ د را ديوغږ او نور .

دزده کوونکو څخه وغواړي چې دکړکۍ نه دباندې وګوري. دهغه شيانو نومونه په تشريحي ډول سره وليکي چې د باندې يې ګوري . ښايي زده کوونکي وليکي : « هغه لسوی کورد غره څنګ کی » اوداسي نور .

زده کوونکوته ووايي چې سترګی مو تپې کړي. دوی ته يويوکتاب په لاس کې ورکړل زده ـ کوونکی په تشريحي ډول سره دهغه کتاب په باره کې ليکني کوي. وروسته دسترګود خلا صولو څخه دی زده کوونکي بيا دکتاب په باره کې دويمه تشريح وليکي ، په پای کې دی دواړه تشريح سره پرتله کړی شي .

دمختلفو خوندونو لرونکي شيان دی ټولګي ته راوړل شي. زده کوونکي دخپلو تير و تجربو له مخې دهغه شي په باره کې ليکني کوي .

زده کوونکي دی دلوبوميدان کلي او يا وبل ځای ته يو وړل شي ؛ دزده کوونکو څخه دی وغوښتل شي چې دهغه شيانو په باره کې ليکني وکړي چې يې بوی کولی شي .

په ابتکاري ليکنو کې دميوو دنومونو څخه هم کار اخستی شي .

دمثال په ډول: لاندي عملي او فعا ليتونه وګوري .

زده کوونکو ته ووايي چې سترګی مو تپې کړي. مڼه دخپلو ځانونوسره مجسم کړي. ټولی هغه کلمي وليکي لکه چې تاسي مڼه وينی .

مڼه لمس کړي په لاس کې يې واړوی اوراواړوی . ټولی هغه کلمي وليکي لکه چې ستاسي مڼه په لاس کې وی .

مڼه داسي مجسم کړي لکه چې تاسي ورنه کپه کوئ ټولی هغه کلمي وليکي لکه چې تاسي دکپ

کولو په وخت کې یې اوري. دمتن خوند په نظر کې ونیسي. تولې هغه کلمې چې تاسې یې فکر کوئ او د ذایقې د حس پورې اړه لري وې یې لیکې .

دمتن بوی په نظر کې ونیسي. تولې کلمې چې تاسې یې فکر کوئ او دبوی لو د حس پورې اړه لري وې یې لیکې .

اوس ټول هغه شیان چې دمتن په باره کې یې کولی شې فکر وکړې او هر یو پراگراف دمتن په باره کې په تشریحي ډول سره ولیکي. بنایي دپراگراف په لیکلو کې دلیکل شوو کلمو څخه کار واخلې. همدارنگه دنورو میوو دنومونو په باره کې دافعالیتونه اجرا کولی شو .

ښوونکي پورتنې فعالیتونه په گروپي ډول سره هم اجرا کولی شي په لیکنو کې دزده کوونکو دحسونو څخه دکار اخستلو نورې ډېرې لارې موجودې ښوونکي دپوښتنو د لارې هم دا کار تر سره کولی شي. لکه: داتیکر څرنگه معلومیږي؟ دا څرنگه خوند لري؟ دابکس وښورو ه دې څرنگه آواز ورکړ؟ او داسې نور .

پورتنې فعالیتونه سره لري چې ژبنۍ تجربې پیاوړې او پراختیا ورکوي. خو په دې کار کې بنایي د احتیاط څخه هم کار واخستل شي ځکه په دغه کار کې تأکید او توقعات دا رامنځ ته کوي چې زده کوونکي مختلفې نامناسبې کلمې په خپلو لیکنو کې استعمالوي چې لیکنې به یې مصنوعي او جوړونکي شکل ولري. جوړونکي پیغامونه باید ساده، روان او ښه وي .

زده کوونکو ته لوستل ددوی دلیکنو دپاره یوه بله مرسته ده دلوستلو په واسطه کوچنیا ن هڅول کیږي او دوی خپلو تجاربو ته وده ور کوي، او دادې سبب گرزي چې زده کوونکي خپلې مفکورې او نظریې په را تلونکو لیکنو کې په کا ر وا چوي . کله چې کوچنیا ن په شفا هي ژ به کې ا سا نتیا او بریالیتوب تر لاسه کړي اودلیکنو په مهارت کې زړه ور وشول نود کیسې په لیکلو پخپله پیل کوي.

لاندې طریقې کوچنیان هڅوي چې کیسې ولیکي.

کله چې کو چنیا نو ته کوم پیغام لولي ، نود کیسې یا پیغا م اوستل په یو هیجا نوونکي ځا ي کې ودروي. دکوچنیانو نه وغواړي چې دابرخه بشپړه کړي. وروسته دواړه سره مقایسه کړي.

همدا رنگه په کیسه کې څیرواو ځینې برخو ته تغییر ورکړي ا و د زده کوونکو څخه وغوا ړي چې دا برخې بشپړې کړي .

زده کوونکو ته خود زړه پورې عنوانونه ولولي. دزده کوونکو څخه وغواړي دعنوانونو په باره کې کیسې ولیکي. دزده کوونکو ددوی جعلي پایو پراگراف لیکل هم ارزښت لر ي .

زده کوونکو ته کیسې ولولي ددوی څخه وغوا ړي چې کیسو ته زړه پورې عنوانونه وټاکي او وې یې لیکي .

۵- په ټولګۍ کې دانځورونو، کیسو، چارټونو او ټیپ ریکارډ واستعمال د کوچنیانو په لیکنو کې مرسته کوي، ښوونکی یواریانوونکی انځور ټولګۍ ته وړي. د مثال په ډول: ښوونکی د وربېړ و چرګ رواو پوسېي انځور کوچنیانو ته ښيي. د دغو چرګ گوړو څخه یوداسې ښکاري چې هغه سپي ته ښکنځل کوي. دلته پوښتنې به داسې وي:

چرګوړی سپي ته څه وايي؟ او سپی په ځواب کې څه ورته وايي؟ دلته زده کوونکي د وي منظري د پاره هڅول کیږي زده کوونکي د چارټ له مخې د تیري تجربې نه په اتکا ري لیکنې پیل کوي د چارت انځورونه د زده کوونکو د لیکینو سره مرسته کوي. د زده کوونکو د لیکلو د مهارت لزوالي د دوی د ابتکاري قوي او د فکر او نظر د اظهار حنډ کیږي، یعنې هغه څوک چې په لیکلو کې ښه وي هغوی کولی شي چې خپل نظر او د ابتکار قوه نور وته په ښه ډول انتقال کړي او یایي وښي.

زده کوونکي دي کیسې په ټیپ ریکارډ را ویا ښوونکي ته ووايي. په د غه لومړي مرحله کې ښوونکي د کوچنیو ژبه په کار واچوي او هغه دي ومني.

ښوونکي دي کیسې په ټیپ ریکارډ رکي داسې ثبت کړي چې په لومړي سر په منځ او پای کې خالي ځایونه پاتي شي په پای کې دي زده کوونکو څخه وغوښتل شي چې د کیسې خالي ځایونه په مناسبو کلمو سره ډک کړي.

ښوونکي دي مختلف غږونه په ټیپ کې ثبت کړي د هر غږ وروسته دي زده کوونکي د هر غږ کلمه وليکي غیر معمولي غږونه دي په ټیپ کې هم ثبت شي تر څو د هغوی په باره کې زده کوونکي د خپل ځانه ابتکاري لیکنې وکړي. دل ډول یې دادي چې یو شمیر ورته غږونه دي ټیپ شي. او کوچنیانو ته دي ورکړل شي د کوچنیانو څخه وغوښتل شي هغه غږونه چې په ټیپ کې یې اوري کلمې یې په کسیه یې راوړي. همدارنګه د دي لپاره چې زده کوونکي د کیسو د لیکلو لپاره وروزل شي د برنور فعالیتونه موجود دي چې ښوونکي کولی شي د هغوی څخه په ټولګۍ کې کار واخلي.

مآخذ

1- Mary' AHea' Turning Children Throagh Kreative writing; Baffal ' New york. Publiishers. INC 1973. PP 8-13

۲- رهنمای نصاب تعلیمی فنون لسان مادری، د تألیف او ترجمې ریاست، د ښوونې او روزنې وزارت، کال ۱۳۵۳، مخ ۱-۴.

«جغرافیه په ښوونځي کي»
د ۱۹۸۳ کال څلورمه گڼه دشوروی اتحاد دښوونی اوروزنی وزارت دمیاشتنی علمی میتودیکی مجلی نه

دستانه میر «زهیر» اوخان محمد «ځرك» ژباړه

دنړۍ طبیعي منابع

د منځنیو ښوونځیو د شپږم ټولگی دلویو وچو جغرافیې د «نړی د طبیعي منابعو» دبرخې مطالعې له پاره ددرسي ممد په حیث.

کاني منابع: گټورکاني مواد دتولیدی مواد وخصوصاً دصنایعو له پاره زیات اهمیت لری چي دهغوزیاته اندازه دبشر اوسني راز راز اړتیاوی پوره کوی.

په ۱۹۷۰ کال کي د ۱۹۵۵ کال په پرتله د ټولو گټور وکاني موادوحجم (دساختماني مواد و پرته) چي دځمکي دداخل څخه ترلاسه شول ۱۲-۱۳ ځله زیات وه دا اندزه په کال کي ۱۰۰ میلیارد و ټنوته رسیده چي ښایي د شلمي پيړ ی په پا ی کي له دریو ځلو نوره هم ز یا ته شي دا چي گټور کاني مواد د بشر اړتیاوی پوری کولی شي اوکه نه؟ لازمه ده چي دهغو مختلفي زیر مي چي په ځمکه کي پوشان نه دی مطالعه کړای شي. دمثال په توگه: په ځمکه کي دنړی دسونگ دمواد ولکه

دبروسکرو ، نفتو او طبیعی گازز یرمی خورا پراخه دی چی دشوروی اتحاددپوهانوپلټنوپه نتیجه کی دهغه اندازه ۱۲/۵ ترلینوټنوته رسیږی ، په داسی حال کی چی په اوسنی وخت کی دسونګ دمواداو انرژی له پاره دنړیوالو اړتیاوی په یوکال کی ۱۰ میلیارد وټنوته رسیږی نو په دی توګه دسونګ دمواد وموجوده زیرمی دنور رروکلونوڅخه زیات وخت له پاره کفایت کوی خو خبره دلته نه تمامیږی ځکه دسونګ دمواد و ۱۲/۵ ترملیونه ټنه زیرمی یوازی جیو لوجیکی زیرمی او داوسنی تخنیک په وسیله نه شوکولی هغه استخراج کړو بلکه ښایی د هغودیره لږه برخه تر لاسه شی نو له دی امله ویلی شوچی دسونګ دموادودکانی منابعوحقیقی زیرمی څه ناڅه ۳/۵ ترلینوټنوته رسیږی که چیری ددغو زیرموڅخه داستخراج اندازه په اوسنی حال پاتی شی نوکیدای شی دسونګ دموادو له پلوه دبشراړتیاوی یوازی درا تلونکو ۲۵۰ نه تر ۳۰۰ کلونو پور ی پوره کړای شي .

همدارنګه ویلی شوچی دسونګ دمواد وترکیب یوشان نه دی دهغوپه ترکیب کی ٪ ۹۰ دبرو سکار ه ا و د ٪ ۱۰ څخه کمه اندازه نفت او طبیعی ګـار برخه لـری له دی سببه دسونګ دمواد و دریرموپه تأمینولوکی دنفتو او طبیعی ګازونهه ډیره کمه ده. ر مو نږ دکر ی د مختلفو هـو ا د و نو اوبیلوبیلو سیمو دکانی منابعو انداره په لومړ ی وارکی په جیولوجیکی قانونمندی (ترهرڅه دمخه تخنیکی) اوبیا په ساحه کی دهغود ځای په ځای کیدو (انتشار) پوری اړه لری .

ځمکنی منابع : د نړی ثابتی ځمکنی منابع دځمکی دکری دوچی ۱۴۹ میلیونه کیلومتره مربع (دانترکتیدا څخه پرته) ۱۳۶ میلیونه کیلومتره مربع ساحی سره سمون لری . ددغوزیرمو ترکیب مختلف دی چی تقریباً ٪ ۳۹ یادبشر ترلاس لاندی نه دی اویادهغو ترلاس لاندی راوستل زیاتی ستونزی لری نوله دی سببه دهغوڅخه ګټهور ه اقتصادی استفاده هم نه کیږی د ځمکنیوزیرموڅخه ٪ ۲۷ فیصد ساحه ځنګلونو او ٪ ۱۹ ساحه طبیعی وابنه لرونکوسیمونیولی ده . هغه برخی چی تراستفاده لاندی دی او دبشر داړتیاو $\frac{۹}{۱۰}$ برخه پوره کوی ٪ ۱۳ ته رسیږی .

دځمکی دکری دوچی هغه برخی چی کلی ، ښارونه او صنعتی مرکزونه په کی آباد شوی ٪ ۱ ده . د بشری فعالیت په وسیله د ځمکنیو منابعو ترکیب په دوامداره توګه تغییر مومی. دپیر یو او ږدو کی شاری ځمکی په زراعتی ځمکو بدلی شوی چی په شلمی پیړی کی په ځانګړی توګه

په ودې هیواد ونوکي داپروسه ډیره چټکه اوحلي پرمختللو هیوا دونوکي دوه ځله زیاته شوی ده.

حیواني اونباتي منابع :

پوها نو ۳۰۰ زره ډوله نباتات چې د هغې جملې نه ۳۰ زرونه زیاتي یې ونې او بوټي دي تثبیت اوپیژندلي دي دنباتي منا بعو منځ کي ځنګلونه زیات اهمیت لري. دنباتاتو ځخه د مختلفو اهدافوله پاره استفاده کیږي دبیلګي په توګه دونودلرګیوځخه د۱۵-۲۰ زرو شیانوپه جوړولوکي ګټه اخلي . د ځنګلونوپراخوالي ورځ په ورځ کموالي مومي یوازې په و رستیو ۲۰۰ کلونوکي دځنګلونوساحه دوه ځله کمه شوي ده خوسره له دې بیاهم ځنګلونو ٤ میلیونه هکتاره سا حه نیولې ده. په اوسني وخت کي دلرګیوکالني لګښت ۲/۵ ملیارده متر مکعبه دی چې دشلمي پیړي پـه پای کي بنایي ۳/۵-۰ ر ٤ ملیارده متره مکعبوته لوړه‌شي. دمحاسبي له مخې یو انسان په ۰ځمي توګـــه دخپل ژوند په اوږ دوکي ۱/۵ ملیار دمتره مکعبه لرګي دکورمیز ،چوکۍ ، د ماشومانود لوبوسامان کتابچو، مجلو، اوردبلي اوداسي نور و اړتیا و دپوره کولـو له پاره په مصرف رسوي . په دې ورستیووختوکي زیاتر ویستل‌شوي چې دسونګ دمواد وپه‌حیث دلرګیو دلګښت مخه ونیول شي خوبیاهم ترزیاتي انداری مخ په ودی هیواد دونوکي د لرګیوسو ځول دوام لري چې انداره یې تقر یباً ٪ ۸۰ - ٪ ۹۰ فیصد پوري رسیږي. زمونږد سیاری پراخ ځنګلونه په شمالي اوجنوبي نیمه کره‌کي ځای‌لري . په شمال نیمه کره‌کي ځنګلونه عموماً دساړه اومعتدل اقلیم په رونونوکي اوپه جنوبي نیمه کره‌کي په استوایي اوتر وپیک زونونوکي موقعیت لري .

دځنګلو عمومي پراخوالي په ورستیو ۳۰ کلونوکي تقریباً ۱۸۰ میلیونه هکتاره کم‌شوی‌دی چې په اوسني وخت کي دهغو پراخوالي ۱/۲ میلیارده هکتار وته رسیږي .

په استوایي سیموکي هرکا ل څه ناڅه ٦ میلیونه هکتا ر ه ځنګلي سیمې له منځه ځي اوپه ځای یې نو ی آبا د ی جو ړ و ی چې د اا ند ا ر ه په یوه د قیقه کي ٤٤ هکتا ر و ته ر سیږي .

د حیوانا نو زیر می عمو ماً په طبیعي چاپیریال کي دبدلونونو د وحشي حیو ا نا تو په فعا لیت ، د حیواناتوسره دمیني اوعلاقې‌پوري‌اړه‌لري. په پخوانیو وختوکي د۱۰۰۰ ډولونوڅخه زیاتوحیواناتو دځمکي پرمخ ژ و ند کولو چې دهغو زیاتره بر خه اوس نشته او دبشروغیر معقولي استفا دې له امله تللي دي .

دوچې داو بومنابع : سيندونو، جهيلونو ، كاريزونو دځمكې لاندې اوبه اوبخچالونه په عمو مي ډ ول د وچې د اوبو په نا ٥٥ يا د يږ ي د د غو او حجم ١/٤ ميليا رده كيلومتره مكعبه ته ر سيږ ي . په عملي توگه په ځمكه كې داوبو ز يرمې بې ا نتها اونه خلا صيدونكې د ي چې دځمكې دكرې دهراوسيدونكي په سر ٣٢٠ ميليو نه متر مكعبه او به موجو د ي د ې خو د بشريت لهپاره نن ورځ اساسي اوپيچلي ستونزه خوږ ي يادځښلواوبه دي. ځكه په عام ډول داوبو او دهغو خوږ و اوبو تر منځ چې دانسان، نبات او حيوان له پاره ضروري ريات توپير موجود دي. دخوږو اوبو زيرمې دهايدر وسفير دمجموعي حجم ٪ ٣/٢ تشكيلوي چې اصلاً ددې اوبو زيرمې يا دځمكې دسطحې څخه په ډ ير وتيتوبر حو كې موقعيت لري اويا د انتر كتيدا ، گرينليد او دشمالي قطب بخچالونه دي چې په اوسني وخت دهغو څخه استفاده رياتي ستونزې لري .

زمونږ دسيارې د سيند ونوداوبو اندازه Km^3 ٢ر١ ده چې دهايدر وسفير دحجم ٪ ٠٠١ر ٠ تشكيلوي. خوداچې دسيند ونواوبه ته دهيږ ي اوپه هر و ١٢ شپواو ورځوكې اويا ديوكال په اوږ دوكې ٣٠ ځله تعير مومي . نوله دې امله دځمكې په كر ه كې په تقريبي ډول دسيند ونودر وادو اوبو مجموعي حجم $٣٦Km^3$ اتكل شوى ٣٠×٢ر١ چې په عمل كې دهغو له نيمايي څخه هم كته نه شي اخيستل كيداى . په نړى كې داوبولگښت په هر كال كې ٪ ١-٢ پورې زياتوالي مومي . د ١٩٨٠ كلونو پسه پيل كې دخوږ واوبو لگښت ٢ ـ ٣ ځله نور هم زيا ت شي . په ا و سني و خت كې په ټو له نړ ى خصوصاً مخ په ودې هيوادونوكې ٣ر١ ميليار ده انسانان دځښلو اوبو دلږ والي سره مخامخ دي او تقريباً ٥٠٠ ميليونه انسانان په دغوهيوادونوكې دځښاك دصحي اوبو دنه رسيدلوله امله په رار راز نار وغيو اخته د ي نو دهمد ې ضرورت له مخې دملگر وملتونو مؤسسې د ١٩٨٠ نه تر ١٩٩٥ پورې «دځښاك داوبولس كاله» ترنامه لاندې اعلان كړل چې په دغو كلونوكې هغه اړتياوې چې انسانان اوپه مجموع كې ټول ژوندي موجودات يې د ځښاك داوبوله پلوه لري پوره كړاى شي. د همدې شعار له مخې دنړى په يوشمير زياتوهيوادونوكې داوبودزيرمه ځايونو داوبودلويولو دغزولو، داودو دچڼ اوپاكولوفابريكې په انتر كتيداكې داو بودچڼ اوليږ دووستري پروژې تر كار لاندې نيول شوې اوپه دې برخه كې په زړه پورې پر مختگونه لاس ته راغلي د ي .

داقتصادي چارودچټكگ پرمختگ په نتيجه كې داوبووجوده زيرمو ته خورازيان اوړى اود

داوبو ناورتیا سبب گرځي چي دځبناك اوبه دستر خطرسره مخا مخ کوي. هغه عمده مواد چي داوبو چا پیر یا ل ناو لي کوي نفت اونفتي محصو لا ت ، فلز ا ت ، ر ا د یوا کتیو ی عنصرونه او دا سي نو ر د ی چي ۷۰ کاو نو په پا ی کی د د ی عنصر و نو مجمو عی حجم په یوکا ل کی km^3 ۰/٦ ته رسیده . لنده داچي داوبونا ولتیا اندا زه دپاکو اوبو په پرتله لس ځله زیاته شوی ده.

دنړی دسمندر منرالوژیکی ، بیولوژیکی او آبی منابـع :

دځمکي دکري په سلوکی ۷۱ برخه دنړی سمندرونو نیولی ده. نن ورځ په یوشمیر هیواد ونیو لکه کویټ ، دامریکا متحده ایالات ، جاپان ، آستر الیا ، کیوبا اوداسی نوروکی داسی دستگاوی په کار لگیادی چي مستقیماً دسمندر اه اوبو ځخه مالگي بیلوی او هغه د ځبناك له پاره تیا ره وی. همدا رنگه دسمندرله اوبوځخه دمیخانیکی او حرارتی انرژی دتولید له پا ره هلی ځلی ښه را تلو نکی په مخ کی لری. په سمندرونوکی د « مد» دپیداکیدوله امله ٤۰ میلیارده کیلوواته انرژی تولیدکیږی چي ددغي انرژی دتولیدله پاره دسمندر د غاړی ۳۰ هیواد ونو لکه شوروی اتحاد ، امریکا متحده ایالات ، کانادا ، برتانیه ، فرانسه ، ناروی ، ارجنتاین او دا سي نوروکی برقی ستیشنونه جوړشوی دی همدارنگه دسمندر دگرمو اودوسړو جریاناتو ځخه هم د انرژی په تولید کی ښی نتیجی ترلا سه شوی د ی .

دسمندرونوپه اوبوکی دحیواناتو ۱۸۰ میلیونه ډوله اودنباتاتو ۱۵ زره ډوله وجود لری چي د هغو مجموعی کتله ۳۵ میلیارده ټنوته رسیږی. په اوسنی وخت کی د بیولوژیکی منابعو خصوصاً دکبانوځخه په پراخه اندازه گټه اخیستل کیږی دکبانو صنایع د ۸۰ ځخه په زیاتو هیواد ونوکی رواج لری. دکبانودکالنی ښکار اندازه د ۷۰ میلیونوټنو ځخه زیاتو الی مومی چي په سلوکی ۹۰ دکبانونیول

دسمندرونو دشیلف په برخه کی صورت مومی.دکبانو بنار عموماً دآرام اواتلانتیک په سمندرونو کی زیات دی.

دسمندرونو منرالوژیکی منابع په دووکتګوریو ویشل کیږی.

لومړی کتګوری د سمندراوبو هغه منابع دی چی ۷۰ کیمیاوی عنا صر لری اود هغو څخه دخورومالګه، بروم، سودیم سلفات او داسی نور ګټور مواد ولاس ته راوړی.

دوهمه کتګوری هغه مواد دی چی د سمند رونوپه ژورولیتو سفیری برخوکی مو قعیت لری اوریاته استفاده تری کیږی دامـواد سره زر ، الماس، پلاتین ، قلعی او داسی نوردی چی په زیا ته اندازه دآسترالیا ، دامریکاپه متحده ایالاتو، برازیل، هندوستان ، جاپان اوآسیا په جنوب ختیځو هیوا د ونوکی استخرا ج کیږی . د لویووچود شیلف په برخوکی دیر و سکرو، اوسپنی، مس قلعی اوخاکستری کهرباکانونه زیات اودهغو څخه راایسته د وام لری. خودنن ورځی په صنعت کی سمند رونوتل څخه د نفتواوطبیعی ګازلاس ته راوړل ترټولوزیات اهمیت لری. د نفتو او طبیعی ګاز سیمو سمندرونود شیلف په برخوکی ۱۳ میلیونه کیلومتر مربع سا حه نیولی ده. تراوسه پوری ۷۰۰ نه ز یا ته سمند ری شیلفو نو څخه چی دنړی دټولو نفتو $\frac{۱}{۴}$ برخه جوړوی نفت لاس ته را ځی. دنفتودرا ایستنی غوره سیمی د فارس خلیج شمالی بحیره ، دمکسیکو خلیج اودوینزویلا سواحل ګڼل کیږی .

د سمندرونوڅخه د طبیعی ګازرا ایستل دټولی نړی دطبیعی ګاز $\frac{۱}{۱۰}$ برخه تشکیلوی .

مجلهٔ «فن وتورموش»
ش۶، ۱۹۸۳

گزارنده : ح . یارقین

نشانه های حیات در غبارهای کیهانی

رمان دانشمند آستروفزیک (فزیک نجوم) انگلیسی فرید هایل به نام «ابرسیاه» ، یکی از نمونه های آثار تخیلی (فانتاستیک) جهان به شمار میرود. در اثر دانشمند مذکور ، چگونه گی آمدن موجودات سحر انگیز «ابرسیاه» از اعماق کاینات به منظومهٔ شمسی ما تصویر گردیده است . مرکبات ارگانیکی که ابر بزرگ را تشکیل داده به حالت معلق در کیهان حرکت دارند ، آنچنان شکل یک سیستم مرکب وپیچیده یی را حاصل نموده اند که در نتیجه ابر نه تنها به موجود زنده وجاندار ، بلکه حتی به موجود دارای شعور میماند !

درحال حاضر فرید هایل بایاری وهمکاری شاگردش ، دانشمند آستروفزیک هندی به نام چندرا ویکرامینگهه ، باز هم فرضیهٔ دیگری را به میان آورده اند که سوژهٔ خوب وجالبی برای رمانهای تخیلی شده میتواند. آنها در این مورد دوکتاب نوشته آثار خود را در این اواخر در انگلستان انتشار داده اند .

فرید هایل وشاگردش بیست سال پیش از امروز به معمای غبارهای کاینات توجه نموده به مطالعه وپژوهش آن آغاز نموده بودند، آشکار است که مه های متشکل از ذرات غبارهای کیهانی ، نور برخی ارستاره گان را مانع میشود ؛ ولی این غبار های ابری بزرگ ازکجا پیدا میشوند؟

به این پرسش پاسخ دقیق و درست وجود ندارد. نخست چنین تصور میشود که این غبار ها

متشکل از کریستلهای یخ بوده باشند؛ ولی در صورت پذیرفتن چنین تصوری، مسألهٔ موجودیت این گونه غبار های ابری را در بخشهای نسبتاً گرم کاینات و نیز در نزدیکیها ی ستاره‌گان چگونه میتوان توضیح کرد؟

به سال ۱۹۶۲م . فرید هایل و شا گر د هندیش چنین اظهار داشتند که ذرات غبار های میان ستاره گان ، ذرات گرافیتی‌است که از ستاره‌گان بزرگ مملو از زغال پرتاب شده‌اند ؛ امامسألهٔ بازتاب نور در غبار های کیهانی نزدیک ستاره‌گان ، نظر به گرافیت خوبتر مطالعه و تحقیق گردید.

بایدگفت که‌این‌مسأله‌که‌ذرات‌گرافیت‌باچه‌نوع مو ادی‌پوشیده‌شده اند، به وسیلهٔ بسیاری ازدانشمندان شناخته شده است . دیری نگذشته، آشکار گردید که اگر غبار متشکل از ذرات گرافیت محسوب شود، بازهم توضیح بسیا ری از ویژه گیهای آن ممکن نیست . در اینجاترکیب اساسی وابتدایی ذرات غبار ،یکی‌از‌مرکبات‌ارگانیکی است که در نقاط‌دور کاینات پدید آمده اند در اینجا، نظر متشکل مالیکولهای‌مرکب نیز اظهار گردید؛ ولی پژوهشهانشان دادکه طیف مادون سرخ مرکبات مذکور باطیفهای نورستاره گا نی مطابقت وهمسانی ندارد که به وسیلهٔ غبارهای کیهانی جذ ب میشوند.

برای شناخت قسمهای ترکیبی غبار های ابری، مطالعه وپژوهشهای زیادی‌صورت گرفت. بالاخر، به سال ۱۹۷۷م. ماهیت آن به حیث سلولوز شناخته شد. طیفهابه همدیگر نهایت مطابقت کردند . در معلو ما ت سپکتر وسکوپی (مطالعه وتحلیل طیفی) غبار کاینات ، این چنین مرکبات دیگری ازجملهٔ مواد تشکیل دهندهٔ دیوار های حجروی بکتریا هانیز شناخته شدند .

دستاور دها وموفقیتها ی به دست آمده خودبه پیدایی فرضیهٔ جا لبی منجر گردید . به این معنی که فریدهایل وشاگرد همکارش چندرابه این نظر رسیدند که غبار های ابری‌کاینات ، اساساً متشکل‌از ارگانیزمهای‌خیلی کوچک میباشند. باید گفت که از دیر زمانی به این سو روشن وآشکار بود که در فضای کیهانی، مرکبات ارگانیک پیچیدهٔ زیادی وجود دارند.فرید هایل وشاگردش بارهم نظریهٔ خودرا انکشاف داده پیدا شدن حیات را در ابر های گازی که به ستاره‌گان تبدیل میگردند، ممکن دانستند. معلوم‌است که جریان تشکل وپیداشدن ستاره میلیونها سال ادامه میابد؛

بنابراین، در فاصلهٔ این زمان در بخشهای بیرونی ابرهای تشکیل دهندهٔ ستاره، بهمیان آمدن شرایط مناسب زندهگی از امکان دور نمیباشد. در بخشهای نه چندان گرم آن، بخارات آب، قطرات مایع آب، مرکبات حالت ذوب شده وگازی عناصری چون کاربن، هایدروجن، اوکسیجن، نایتروجن ودیگر مرکبات ارگانیک پیچیده موجود است.

طبیعی است که در شرایط نورمال موجود در فضای کیهان، موجودیت حیات ممکن نیست. ارگانیزمهای کوچک هنگام دچارشدن به اینگونه شرایط (درجریان تشکل دور ودر از ستاره یا اینکه در اثنای بیرون شدن میرو بهابه فضای کاینات از ابرهای تبدیل شونده به ستاره) نابود میگردند. دانشمندان وپژوهشگران به این پرسش که ازچه سبب وچگونه این ارگانیزمهای کوچک از بین میروند، نیز پاسخ در یافته اند. گپ این است که ارگانیزمهای کوچک بنا بر تأثیر عوامل گوناگون چون: سرما، فراهم نبودن غذا وهمچنین تشعشات کیهانی، وبه درجهٔ نخست تأثیر پرتوهای ماورای بنفش، نابود میگردند پرتو های ماورای بنفش، بخشهای بیرونی بکتریاها را سوختانده در صورتی که قطر آن از ۰/۳ مایکرون کمتر باشد، تماماً به گرافیت مبدل میشود. افزون براین، در اینگونه ذرات درزها وکاواکیهای ناشی از بخارات آب ممکن است موجود باشند.

دانشمندان وپژوهشگران بهشناخت ومطالعهٔ چگونهگی مسألهٔ جذب و بازتاب نور به وسیلهٔ غبارهای ابری، که از اینگونه ذرات تشکیل یافته اند، توفیق حاصل نمودند. آنها بکتریاهای عادی ودیگر ارگانیزمهای کوچک را گرفته، ویا سوختاندن سطح بیرونی بدن آنها با تاباندن پرتوهای ماورای بنفش، مسألهٔ چگونهگی تشکیل گرافت را بر روی آنها مطالعه وتحقیق نمودند. آنها همچنین در شرایط خلای کاینات از تبخیر آب در این ارگانیزمهای کوچک، چگونهگی پیدا شدن کاواکیها ونیز تغییر شکل حجرات را شناختند. درجریان آزمایشهای انجام شده، تبدیل مکمل میکروبهای کوچک وریز به گرافیت دیده شد. درنتیجهٔ معلومات به دست آمده از مطالعه و تحلیلهای طیفی (سپکتر وسکوپی) پرتوهای ستارهگان اینگونه ابرهای کیهانی، بانشان دادن های ناشی ازمطالعات وپژوهشهای سپکتر وسکوپی دانشمندان فزیک کیهان، به طور مطلق هماهنگی وانطباق داشتند.

به نظر فرید هایل وشاگرد هندیش، همه میکروارگانیزمهای به وجود آمده در هنگام پیدایی

ستاره، این چنین بینام ونشان ازمیان نمیروند. بخشهای زیادی ازآنها درسیارات منظومهٔ خود ستاره افتیده وبابه و سیلهٔ ستاره های دنباله دار به منظومه های مجاور ونزدیک روان میگردند. احتمال دارد که حیات روی زمین هم اصلاً در کاینات به وجود آمده باشد. (۱)

دانشمندان و پژوهشگران به این باور اند که این مدت ، یعنی زمان پیدایی سیارهٔ زمین در جریان دگرگونیهای تدریجی گذشته؛ به طور مثال در تشکیل دوهزار نوع مرکبات ارگانیک کتالیزاتور موجود در کلیه ارگانیزمهای زمین، کافی نیست. نظر به این، اگر گفته شود که نخستین ارگانیزمهای زنده از اعماق کاینات به سیارهٔ زمین رسیده است ، درستتر خواهد بود. چونکه برای تشکل وبه وجود آمدن نخستین میخانیزمهای بیولوژیک وژنیتیک در کاینات هم شرایط مکانی وهم شرایط زمانی مناسب موجود بود.

البته در همان شرایط معین ومناسب زمانی ومکانی زیست در سیارهٔ زمین ارگانیزمهای کوچک در امان مانده ودر نتیجه پروسهٔ دور ودراز تکامل تدریجی آن آغاز یافته است.

به این ترتیب، آیا به وجود آورنده گان مرکبات پیچیده موجودات زنده را جزایر مرجان بدانیم، یا اینکه غبارهای ابری انبوه متشکل از توده های بزرگ ستاره گان کیهان ؟!

---

(۱) در مورد منشأ وچگونه گی پیدایی حیات در کرهٔ زمین، فرضیه ها ونظریات علمی زیاد وگوناگونی ازسوی دانشمندان وپژوهشگران اظهار شده است، یکی ازاین فرضیه ها، منشأ و پیدایی حیات را در زمین کیهان میداند. مطابق این فرضیه نخستین ارگانیزمهای کوچک وسادهٔ زنده، ازکیهان به زمین رسیده بنابر مساعد بودن شرایط ورشد وتکامل برآنها، آنها به جریان رشد وتکامل تدریجی ودور ودراز خود آغاز نموده اند تااینکه موجودات زنده پیشرفته ومتکامل بعدی پدید آمدند؛ ولی این نظر در همان اوایل رویکار آمدن، در نتیجهٔ پژوهشها ومطالعات دانشمندان رد گردید. دلیل دانشمندان بر رد این فرضیه همانا اثرات کشندهٔ پرتوهای ماورای بنفش خورشید در اینگونه ارگانیزمهای زنده بود که آنها را تاپیش از رسیدن به سطح زمین، در فضا ازبین میبرد.

(گزارنده)

شمس الدین کریم زاده

مجشی بر ساختار

اصطلاحات اقتصادی در زبان دری

«اصطلاحات» واژه‌گانی اند که دارای معنی مشخص و بیشتر یگانه بوده وویژهٔ ساحات رهنگی، تخنیکی، اقتصادی، سیاسی ودیگر ساحات زنده گی میباشند.

اصطلاحات باآنکه رابطهٔ نزدیک با واژه های قبول شدهٔ زبان دارند ؛اما از نظر بعضی ویژه گیها باآنها متفاوت‌اند. معنی واژه‌هادرپیوند با جمله‌ها وبیشتر درداخل‌متن واضح وروشن یشود. درحالی‌که اصطلاحات بیرون از متن هم معنی مشخص وروشن دارند. واژه هایی که درزبان نوشتاری وگفتاری استعمال بیشتر دارند برعکس اصطلاحات بیشترشان دارای چندین معنی میباشند، درحالی‌که بهترین اصطلاح همان است که معنی یگانه ومشخص داشته باشد ؛ زیرا درصورت چندین معنایی درک معنی اصلی اصطلاح دشوار میشود؛ مثلاً :

حساب :

۱ـ منحیث اصطلاح اقتصادی

۲ـ منحیث کلمهٔ مروج زبان

ارزش :

۱ـ اصطلاح اقتصادی

۲ـ کلمهٔ مروج زبان

فرسایش :

۱ـ اصطلاح اقتصادی

۲ـ کلمهٔ مروج زبان

بدین‌گونه اصطلاحات فاقد ویژه‌گی چند معنایی‌اند که واژه‌هااین ویژه‌گی را دارا نمیباشند؛ اما این بدین معنی نیست که میان واژه های مروج در زبان نوشتار وگفتار واصطلاحات مرز نفوذناپذیر وجود دارد. چنین نظریه یی نا درست خواهد بود ؛ زیرا اصطلاحات نیز به حیث اجزای لغوی به ترکیب‌لغوی زبان داخل‌گردیده گروه کلمات‌مخصوص‌ترکیب‌لغوی را تشکیل میدهند. از این جاست که پیرو قاعده وقوانین دستوری همین زبان بوده ،براساس همین قاعده وقانون‌دستورزبان‌دچار تغییرات‌میشوند وباز تصور این‌که‌اصطلاحات‌تابعیت‌کلی‌دستوری‌زبان را نپذیرفته ، بلکه خود زبان علیحده ومخصوص میباشد ، صحیح‌نیست ؛ چراکه در اصل این گونه نبوده وبوده هم نمیتواند؛ زیرا اصطلاحات از هرراه ورمینه یی که میسر باشد همیشه در ترکیب لغوی زبان داخل‌گردیده‌ازقاعده وقوانین دستوری وآوا شناسی آن پیروی مینمایند. اصطلاح‌شامل گروه معین یک ساحه باید باشد؛ زیرا دراین صورت‌معنی‌اصلی‌اصطلاح واضحتر و وروشنتر میشود؛ مثلاً[۴]: «عملیات» ۱ـطبی ، ۲ـ نظامی ، ۳ـ مالی .

واژه هایی هستند که فقط به حیث اصطلاح مورد استفاده قرار گرفته مربوط به‌یک ساحه یا گروه اصطلاحات میباشند ؛ ازقبیل : کریدت ، دبت ، ذخیره(پس انداز) وغیره.

اما واژه‌های هم هستند که‌خوداصطلاح مشخص بوده ، به‌مثابهٔ اصطلاحی در همه ساحات مورد استعمال وکاربرد دارند. به‌طورمثال«پروسه» که‌درساحهٔ اقتصادی ، سیاسی ، بیالوژیکی وديگر ساحات‌نیز موردِاستعمال‌دارد. ونیز واژه‌هایی هم وجوددارندکه‌هم‌به‌حیث‌اصطلاح وهم به حیث کلمهٔ مروج زبان به کار برده میشوند که البته این گروه درمیان اصطلاحات اقتصادی زبان دری پایهٔ اساسی راتشکیل میدهند؛ مثلاً[۵]: مصارف ،قیمت ، دسته بندی ، تولید ، ضرر ، مفاد مخارج وغیره که هرکدام از این واژه ها علاوه بر این که اصطلاحات مشخص اقتصادی اند، به حیث واژه های مروج زبان نیزمورد استفاده قرار میگیرند .

ویژه گی دیگر اصطلاحات آن است که آنها بیشتر برای متخصصان‌همان ساحهٔ‌معین قابل

قابل فهم میباشند و همچنان مترادف ومتضادنیز ویژهٔ اصطلاحات نمیباشد .

همان گونه که یاد آوری نمودیم واژه‌های مروج زبان‌نیز میتوانندگاهی ویژه‌گی اصطلاحات راکسب نمایند که با کسب همین ویژه گی میتوانند به گروه اصطلاحات شامل شوند ؛ مثلاً : مواد، سرمایه ، ارزش ، استهلاک وغیره ؛ امابرعکس درجریان انکشاف زبان ، که‌خودمربوط به پیشرفت وتغییرات جامعهٔ انسانی میباشد ، بعضی اصطلاحات نیز ویژه گی معنی واستعمال بیشتر را کسب مینمایند؛ مانند : رادیو ، تراکتور ، تلفون ومانند اینها.

به طور عمده اصطلاحات باویژه گیهای زیراز واژه های مروج زبان تمییز میتوانند شد :

۱ـ اصطلاحات در همهٔ ساحات مورد کاربرد ندارند و ویژه ساحات معین اند .

۲ـ اصطلاحات بیشتر معنی یگانه ومشخص دارند .

۳ـ اصطلاحات بی بهره ازآب ورنگ بدیعی اند .

٤ـ درکلمه سازی فعال نیستند .

٥ـ ماهیت یک مسأله را به گونهٔ فشرده دریک کلمه توضیح میدارند .

پس اصطلاحات چطور به وجودمی‌آیند؟ اگر به طورعمده بگوییم اساساً ازدوراه : نخست ، زیر قوانین موجود زبان با افزودن معنیهای تازهٔ اصطلاحی . این راه امکان میدهد تا ترکیب لغوی زبان نگهداشته شود واز کلمات استفاده بیشتر صورت گیرد . از سوی دیگر ، کلمه یی که در این مورد به حیث اصطلاح قبول شده است برای همه واضح وروشن است ؛ امافهم این گونه اصطلاحات در صورت بیرون از متن مشکل ومغلق میباشد ؛ مثلاً : فاضلات ، محاسبه ، محصولات تولید اساسی ، مواد اساسی ، حساب ترکیبی ، مخارج تولیدی وغیره.

راه دوم پیدایی اصطلاحات اقتباس از زبانهای دیگر میباشد. کلمات اقتباس شده که به حیث اصطلاح مورد استفاده قرارمیگیرند ، معنی‌شان مشخص ، روشن وواضح بوده بیرون از متن نیز این ویژه گی خود را نگهمیدارند .

کلمات اقتباس شده امکان دارد که از رهگذر دستوری وآواشناسی دستخوش تغییرات شوند ، باری این امر طبیعیست ؛ زیرا هرزبان از خود دارای قاعده وقوانین مشخص میباشد کلمات به اصطلاحات واردشده دریک زبان از ویژه گیهای دستوری وآواشناسی آن زبان نیز تأثیر میپذیرند.

مثلاً پروسه، کتگوری، میتود وانرژی از همین گونه اند.

بعضاً در خود زبان به جای کلمات اقتباس شده به خاطر مشابهت وهمانندی کلمات معادل برگزیده میشود وآن کلمات مدت زیادی چون مترادف در زبان باقی میمانند واما به مرور زمان یا در استعمال محدود میشوند و یا تا بعیت معنا یی جد ید را کسب میکنند وکلمهٔ دیگر به معنی اصطلاحی خود باقی میماند؛ مثلاً اصطلاحات سیاسی « نیروی سیاسی »، « پروسه »، «روند»، «تیوری» « نظریه» وغیره درابتدا در زبان دری به صورت یکسان مورد کاربرد داشتند؛ اما امروز کلمه های پروسه، تیوری، ونیروسیاسی به مثا به اصطلا حات سیاسی پذیرفته شده اند.

افغانستان در اثر همکاریهای دوستانهٔ کشورهای بزرگ ودوست جهان در زمینه های اقتصادی، فرهنگی، و نظامی گامهای بلندی به سوی تحول وپیشرفت برمیدارد که همگام بااین تحول وپیشرفت از اصطلاحات جدیدعلمی، فرهنگی واقتصادی نیز بهره مند وغنی میگردد، چنان که این امر درساحات صنایع ثقیله، ساختمان وسایر ساحات اقتصاد ملی کشور بیشتر به ملاحظه میرسد واین درحقیقت نمایانگر انکشاف اقتصادی، تخنیکی وروابط فرهنگی ج.د.ا. باکشورهای خارج میباشد.

واضح است که کلمات واصطلاحات مسلکی وياساحه یی در هر زبان نسبت به ساحات دیگر آن بیشتر انکشاف مییابد. در زبان دری نیز این پروسه از یک سو، ارتباط مواد خود زبان دری وازسوی دیگر، توسط اقتباس کلمات اززبانهای دیگر صورت میگیرد. انکشاف نامنظم اصطلاحات گاهی در استعمال آنها نیز خلل وارد مینماید. در رشتهٔ محاسبهٔ صنعتی تعداد زیاد این گونه اصطلاحات وجود دارند، ازقبیل: مصرف کننده، استهلاک کننده، وسایل ثابت، وسایل اساسی، جایداد های اساسی، تولیدات، دستگاه محصولات وغیره. البته دلیل آن هم این است که اصطلاحات ساحهٔ

مذکور درزبان دری هنوز به اندازۀ کافی منظم نشده و تشکل نیافته است؛ زیرا طوری که قبلاً یادآوری شد داشتن مترادف یامتضاد از ویژه گی اصطلاحات نیست.

گاهی برای بیان یک مفهوم و یا یک اصطلاح از زبان دیگر اقتباس صورت میگیرد واز واژه‌ها وداشته های خود زبان دری استفاده نمیشود ویاکم استفاده میگردد؛ مثلاً پروسه به جای جریان (فرآیند)، پلان به جای طرح و نقشه، میتود به‌جای اسلوب و غیره. این جریان درحالتی صورت میگیرد که در نوشتن کلمات یادشده یک معیار اساسی وجود ندارد و این امر در ترجمۀ متنهای اقتصادی ومسلکی مشکلاتی را به وجود می‌آورد.

ازاینجاست که وضعیت اصطلاحات ساحه یی رشته های مختلف اقتصاد ملی و به ویژه اصطلاحات تخنیکی واقتصادی زبان دری به آموزش دقیق نیازمند است.

به هر صورت، انکشاف اصطلاحات زبان دری براساس مواد وداشته های زبان واقتباس کلمات بین المللی ازدیگر زبانها آن چنان ترکیب لغوی راتشکیل داده است که در آن نه فقط ویژه‌گی ترکیبی زبان دری، بلکه راههای رشد آن نیز دقیقاً ظاهر گردیده است.

مآخذ و سرچشمه ها :

۱ - بردیوا، ت. «لغات اخبار ومسایل اصطلاح شناسی»، در کتاب «مسایل زبانشناسی»، دوشنبه: ۱۹۸۳، ص ص ۳۹-۴۵؛ محمد یوف، م. «اچریکهای عاید به لغات زبان ادبی معاصر تاجیک»، دوشنبه: ۱۹۸۳، ص ص ۴۵-۴۶؛ ریفورماتسکی ا.ا. «مقدمۀ زبانشناسی»، مسکو: ۱۹۶۷، ص ص ۱۱۰-۱۱۸.

۲- ریفورماتسکی، ا.ا، اثر یاد شده، ص ۱۱۱.

۳- ریفورماتسکی، ا.ا، ص ۱۱۲.

۴- محمد یوف، م. اثر یاد شده، ص ۴۵.

۵- ریفورماتسکی، ا.ا اثر یاد شده، ص ۱۱۵.

گل احمد یما

ای برا در توهمین اندیشه ای
مابقی تو، استخوان وریشه ای

تاملی در اندیشه
از دیدگاه مولانا جلال الدین محمد بلخی

« اندیشه» یا «فکر» از گپهای بسیار متداول است .برچسب « صاحب‌اندیشه» بودن برهر کسی زده میشود، درزبان‌عادی‌کلمهٔ « فکر» به صورت‌بسیارساده به کار میرود. آدم‌منطقی وغیر منطقی از صفات بس معمولی است که‌میشودهر روز چندین بار به کار برد، یا از ز بان دیگران شنید؛ اما آن گونه که در همه عرصه ها یکی « اصل»داریم و دیگر « بدل» در مورد اندیشه نیز باید گفت که یکی « اندیشه» داریم ، دیگر « شبه اندیشه ».

منطق که کار ش بررسی اندیشه‌است با تأثیر از همین‌دومسألهٔ « اصلی» و «بدلی» موضوعش بسط یافته‌اندیشه و شبه اندیشه هر د و را مورد بررسی قرارمیدهد یا آن گونه که از منطق در نزد بسیار بها ، مفهوم است.

ما به این که منطق چگونه است و چیست ، عجالتاً کاری نداریم . صرف در بارهٔ این که مولینا جلال الدین محمد بلخی صاحب « مثنوی‌معنوی» از « منطق» و « اندیشه » چه بر داشتی داشته است به صورت مختصر سخن میگوئیم.

مولینا ، در جاهای مختلف « مثنوی» در بارهٔ «اندیشه»یا«فکر» سخن گفته است .وی از یک

جانب، صورت بیان اندیشه را بررسی میکند. ازجانب دیگر، در مورد اندیشیدن و چگونه گی پیدایی اندیشه سخن میگوید. یا به عبارت دیگر، وی هم از منطق سخن میگوید، هم از فلسفهٔ منطقی.

از منطق سخن میگوید برای این که از اندیشه گپ میزند، از فلسفهٔ منطق سخن میگوید، برای این که از علت پیدایی اندیشه سخن به میان می‌آورد. او بیت معروفی دارد:

ای برادر تو همین اندیشه ای

مابقی، تو استخوان وریشه ای

در مورد این بیت شاید تحلیلهای گونه‌گون به وسیلهٔ کسان بسیار، صورت گرفته باشد، شاید برخی را اعتقاد این است که گویا باگفتن این که مراد مولینا از اندیشه، همانا «زنده‌گی معنوی» است. مسأله ختم میگردد، یا شاید این سخن مولینا، بعض دیگر را برآن دارد تا در برابر مولینا خشمگین شوند و این سخنش را دلیل بر زنده‌گیش در فرهنگ فیودالی بدانند و در کلیه ها، آن را به بررسی گیرند.

اما حقیقت این است که این بیت مولینا، عمیقترین مسألهٔ زنده‌گی انسانی را مطرح میکند و عمیقترین مسألهٔ زنده گی مسألهٔ اندیشه است. این رکن اساسی زنده‌گی انسان و «اندیشه» با «شبه‌اندیشه» یعنی «تقلید» و پراگنده گویی فرق بسیار دارد.

سه بعد اساسی انسان، یعنی فکر، عشق و حرکت، مسألهٔ انسان و حیوان را حل میکند؛ آنچه به عنوان تکامل کیفی در انسان مشخص مینماییم. این سه با هم پیوند ناگسستنی دارند و در نزد بسیاریها، با فروگذاشت یکی آن، این خصیصه های جاودانهٔ انسانی را به صورت مسخ وتحریف شده معرفی داشته است.

در نزد مولینا، این هرسه باهم پیوند دارند. مولینا از عشق دم میزند، باز از حرکت سخن به میان می‌آورد و بالاخره، از اندیشه یاد میکند.

به این بیتها توجه کنیم:

عشق: شادباش ای عشق خوش سودای ما ای طبیب جمله علتهای ما

ای دوای نخوت و ناموس ما ای تو افلاتون و جالینوس ما

حرکت: تو بگو، داده خدا بهتر بود تاکه لنگی، را هوا رانه رود

اندیشه: ای برادر، تو همین اندیشه ای   مابقی تو استخوان و ریشه‌ای .

این ابیات، ازجاهای‌مختلف مثنوی بر گرفته شده است، مگر کاملاً باهم پیونددارند، میشود که مثنوی را با دقت فراوان خواند و این پیوند را در یافت .

اندیشه، خصلت جمعی دارد، بدین‌معنی که اندیشه ورزازبرای خود چیزی را بیان نمیکند، یا حد اقل درآخرین تحلیل، اندیشه، برای‌دیگران است؛ اما گفتن این که «اندیشه، برای‌دیگران است» این مفهوم را نمیرساند که صرف باگفتن و در زبان‌آوردن مسألهٔ «دیگران» حل میشود؛ بلکه به این معنیست که اندیشه ورز با تمام وجود خود، خود را در دیگران و دیگران را در خود میبیند ولمس میکند .

این دیدن خود در دیگران و دیگران درخود از طریق عشق به دیگران حل میگردد. البته عشق به مفهوم رایج، که از هر زبان‌در هر موقعیت، برای هر کس و ناکسی گفته میشود، به‌کار نرفته، بلکه در این جا عشق به مفهوم عمیق انسانی و حقیقی آن مطرح‌است، یعنی آن تمایلی‌که به صورت‌طبیعی در زنده جانها وجود دارد، در وجودآد می «شکل انسانی» را به خود میگیرد. این شکل انسانی، نفی شکل طبیعی، که عبارت ازتمایل دوجنس‌برای تولید مثل است، نمیباشد؛ بلکه اساس خود را از همین شکل طبیعی میگیرد و به صورت کیفی تکامل میکند .

بیشتر اوقات، بسیاریها خوش دارند از انواع عشق صحبت‌کنند؛ مثلاً: عشق‌به‌طبیعت، عشق به‌کتاب، عشق به موسیقی، عشق به زن، به مرد و... واز میان همهٔ اینها عشق دو جنس را «عشق زمینی» نام نهاده اند ودر مورد دیگر انواع عشق، عشق را به‌جای «علاقه» به کار گرفته‌اند و ار عشق انسانی و حقیقی به «عشق آسمانی» یا «خیالی» و «موهوم» تعبیر کرده بدین جهت به این نوع آخر، یا صورت حقیقی «عشق» کمتر توجه نموده اند .

در بارهٔ «عشق‌زمینی» بایدتوضیحاً عرض گردد که بدآموزیهای زیادی را مخصوصاً برای دست اندر کاران ادبیات، فرا هم‌آورده است، گواین که این نوع عشق، همانا تمایل جنسی به‌صورت طبیعی و حیوانی صورت حقیقی و انسانی است و دیگر انواع همه «موهوم» و «خیالبافی» میباشند !

- مثلاً به نظر بسیاریهاشور ووجدی‌که‌در اشعار وجوددارد، حتماًبایدازتمایل‌جنسی مایه بگیرد،

حتی لب لعل و... درشعر وجود داشتهٔ باشد تایک شعر واقعاً وحقیقتاً شعر شود.

عشقهایی کز پی رنگی بود　　　عشق نبود عاقبت ننگی بود

این مسألهٔ موجب گردیده است تااشعار حقیقی هم رنگ جنسی را بهخود بگیرد واز کسانی چون: مولینا وحافظ، برای خوانندهگان ونوآموزان ومبتدیان، آدمکهایی بسازند عاشق پیشه(به مفهوم جنسی ومبتذل)واشعارشان رادرنامههای عاشقانهٔ خویش درج نمایند و حین تماس باجنس مخالف اگر ذوقی (!) ادبی بوده باشد (!) آن رااز بربخوانند.

مسألهٔ محرومیت جنس و«عقده» هایی که از آن ناشی میشود وانسان رابه اعمال ناانسانی میکشاند، درکار تحقیق تدریس وآموزش ادبیات، به ناگزیر تأثیر میافگند، همچنان که دیگر عقدهها، ازقبیل عقدهٔ«حقارت» عقدهٔ«خود برتربینی» تأثیر فراوان در مسألهٔ برخورد بافرهنگ مینماید.

مولینا جلال الدین بلخی، این مسألهٔ رانیک دریافته بوده که گفته است:

آیینه ات دانی چرا غماز نیست
زانکه زنگا راز رخش ممتاز نیست

عقدههای جنسی، ادبیات رابرای ارضای خواستهای غیرطبیعی جنسی موردنظر قرارمیدهد. عقده های حقارت ازادبیات به صورت سطحی استفاده میکند. آنچه دیگران گفته اند کافی است توفقط بهنشخوار آنان بپردازی، هرچند این نشخوار پراگندهباشد وپاره پاره. واین سخن است که دارندهٔ عقدهٔ حقارت بازمیگوید. هرچند خودش به سخن خود وقوف ندارد. عقده های «خود برتربینی» به شکل گرایی توجهمیکند، به مسألهٔ شهرت، به مسألهٔنامکشیدن، هیچ گرفتن دیگران وخود را مرکزدانشها پنداشتن، هیاهو راه انداختن وجز وآن. اینها همه میشود در زیریک نام کلی، یعنی«خود خواهی» جمع بیایند و موجب گردندکه ار ادبیات چیزی بسازند همانند خودشان.

«خود خواهی» آدم فرهنگی، باعث رکود فرهنگ میشود وسقوط انسان.

ومولینا جلال الدین محمدبلخی، همانندهمهٔ بزرگان اندیشه وادبیات ما نداده‌هندهٔ «دیگر

خواهی» است، واین « دیگر خواهی » از ویژه‌گیهای «مکتب عشق » مولینایا مهمترین وجه تشخص عشق مولینا ست .

مولینا میگوید :

جمله معشوق است وعاشق پرده‌یی

زنده معشوق است وعاشق مرده یی

عشق تلطیف گرروح آدمی است. قایم کنندهٔ رابطهٔ عمیق انسانی به وسیلهٔ عشق . انسان از خود خواهی میماند، به دگر خواهی میرسد . بدیهای دیگران رامینگرد؛ امانه برای این که این بدیها را به رخ بکشد؛ بلکه برای این که این بدیها زدوده شوند. از میان بروند ، مانند این که مادری به طفلش مینگرد، واین نگریستن برای خوبی طفلش است.

یگانه علت دیدن بدیها رنجهایی است که دیگران دارند ؛ رنجهایی‌که با اندک نگرش و بااندك دقت ،میشود ازمیان‌بروند،میشودکه‌برآنها دوایی یافت.دیگران به‌خودمشغول‌اند،درفکر یکدیگر نیستند؛ ازرنجهای یکدیگر نمیدانند، واگر میدانند کمتر متأثر میگردند واگر متأ ثر میگردند،این‌تأثرشان‌زودگذراست؛ هرکس‌هرکاری میکند جز برای خوشی وشادی‌یکدیگر .

وعاشق این« دیگران»، «دیگرخواه» نام دارد، دیگرخواهی که گونهٔ« خود خواهی » در وجودش مرده‌است؛ ولی در عوض‌غرورانسانیش شگوفانتر شده میرود. او« مشعوق» راهمه چیز مینامد و خود را هیچ چیز . واین« هیچ‌چیز» به معیار «دیگران» است،معیارکور ؛معیاری که درآن‌چیزهای‌ظاهری‌دیده‌میشوند،سطح دیده میشودودرآن‌ازعمق‌و ازبطن‌چیزی‌نیست‌واین عاشق‌است که‌معشوقش «یکی» نیست«همه»است «همه»یی که‌دانسته‌ونادانسته به‌جان‌هم افتاده‌اند، همانندکوران به « فیل» دست میزنند و از آن درکی میکنند درو غین . وهمین «همه‌گان» است همین« یکی» نبودن است که مشکل رازیادتر میسازد واین مشکل باعث‌درد میگردد در وجود.

هرکه اوبیدارتر ، پردردتر

هرکه اوآگاه‌تررخ زردتر

همین‌آگاهی ، که خودنتیجهٔ بیداری‌است وبیداری‌به نوبه‌اش ازدیدن دیگران وعمیق شدن درزنده‌گی دیگران منشأ میگیرد ، وانسان رااوامیداردتابه حل مشکل جمعی بپردازد ومشکل

جمعی یکی‌دوتا نیست ؛ اما مشکلات تامشکلات است ، مشکلات‌اساسی ومشکلات غیر اساسی ؛ ولی در هر صورت مشکل باید رفع گردد.

تفکر یااندیشیدن‌از این‌جهت خصلت جمعی دارد که اندیشه ورز با «خودخواهیش» مطرح نیست ؛ بلکه با « دیگرخواهیش» طرح است ، یا به عبارت ساده تر ، اصولاً اندیشه درکسی پدید می آید که‌حقیقتاً« دیگر خواه» باشد و « من حقیقی » خودرا دریافته باشد .

اندیشه که‌حاصل تفکر یااندیشیدن‌است ، درحقیقت‌حل‌مشکل است. راهیابی به مشکل وحل آنست.فرق‌میان« اندیشه‌ورز»و«هوشیار»دراین‌است که‌آدم‌اندیشه‌ورزد، فکر حل مشکل دیگران است ؛ اماآدم« هوشیار » به حل مشکل خود توجه دارد.

از طرف دیگر ، فرق میان « متفکر» و« خیالباف» یا « چرتی» این است که خیالباف ، مشکلی را نمیتواند حل کند ، در خیالات‌خود بدون توجه به واقعیتهای زندگی مشغول است ، در حالی که متفکر از بس‌که به واقعیتها دقیق گردیده باقرار دادن صورت‌حقیقی ، میخواهد واقعیتها را تغییر دهد و آن را به صورت حقیقی در آورد

دردی که متفکر دارد ، درد عمیق و جمعی است ، دردی که خیالباف‌دارد سطحی وفردیست. دردی که متفکر دارد لاعلاج‌است ؛ ولی پایان‌دردی که خیالباف دارد علاج شدنی است و پایان پذیر. روانشناس میتواند آدم خیالباف را مداواکند و به زندگی عادی در آورد ؛ اما درد متفکر علاج پذیر نیست ، و روانشناس را باوی کار نی . دردی که خیالباف دارد رنجزا امابی لذت است و اما دردی که متفکر دارد رنج ده ، ولی توأم باالذت است :

باغ سبز عشق کوبی انتهاست جز غم و شادی در و بس میوه هاست.

خیالباف از نظر روانشناس درون‌نگر است و مردم گریز ، و اما متفکر از نگاه روانشناس درونگرای بیرون نگر و مردم گر است.

خیالباف در دورخودمیچرخدو در ذهنیات‌مشغول است ؛ اما متفکر درعمق دیگران فرو میرود وخود را در آن جا باز مییابد و از « خودناخود»بیرون‌می‌آید وبه«خودنخود» فرومیشود.

همین در دورخودچرخیدن ودر ذهنیات‌مشغول شدن خیالباف ، وی را ایستابار می‌آورد و غیر بارور وتاحدی‌طفیلی وزاید؛ امادر عمق‌دیگران فرورفتن‌و خود را در آنجا باز یافتن«

آدم متفکر را پویا بار می آورد و متحرك ، و عملش را بارور میسازد ومثمر.

ازدیگران آغاز کردن، از واقعیت شروع کردن، ازغمهای دیگران ابتدا کردن درعین آن که خود خواهی را میکشد وغرور را برجسته ترمیکند، اندیشه را نیز میزایاند، چه واقعیت ناراست است و در آنجا غمها فراوان، مغز ودل همراه میگردد، و تفکر و عشق بارور آغاز میشود، هم عشق، هم تفکر از واقعیت شروع میشود ونتیجه اش نیز «فکر» یا «اندیشه» است، یا آنچه حل مشکل میکند ؛ اما سخن در همین جا پایان نمیپذیرد، میباید به نحوی ازانجا ،درآن «دیگران» انتقال یابد واین انتقال طوری باشد که اندیشه ورز چیزی را که اندیشیده است، در عمل بنگرد ، حرکت در اندیشه ورز سه صورت دارد: یکی صورت زبانی ،دودیگر، صورت نگاه و لبخند، و سه دیگر، حرکت جسمانی و دست زدن در واقعیتها و بار آفرینی واقعیتهای تاره.

مولینا جلال الدین بلخی به این مسأله در بخش زبان چنین اشاره کرده است :

این زبان چون سنگ و حرفم آهن وش است
آنچه بجهد از زبان، آن آتش است
سنگ وآهن را مزن برهم «گزاف»
گه زروی «نقل» وگه از روی «لاف»

معلوم میگردد در هر سخنی، «اندیشه» نیست، یانماد اندیشه نیست، چه مفید فایده یی نیست و «گزاف» وبیهوده است. مخصوصاً سخنانی که همه اش بدون هضم شدن وبدون درك عمیق و راستین ازدیگران «نقل» شود، یاسخنانی که درباره« خود ناخود» کسی گفته میشود وحاکی از «خودخواهیها» است، خودخواهیهایی که زبونیها، هراسها ونا دانیهای آدمی را نمایان میسازد، آنچه عظمت انسان رااز میان برمیدارد، اصالت انسان را گم میکند واین سخنان درباره« خود ناخود» همانا «لاف» است.

«نقل» و «لاف» که هردو «گزاف» است، میتواند هم به صورت عادی در زبان بیاید وهم به صورت نوشته‌های بلندبالا، دارای شکل زیبا وپر از اصطلاحات دهن‌پرکن (!) وظاهراً تازه‌ونو. که‌هیچ گونه تأثیری در رشد شخصیتها و انسانها نداشته باشد، هیچ‌گونه‌خودآگاهی راانتقال ندهد وهیچ گونه برده منشی و زنده‌گی حیوانی، نباتی وجمادی رااز انسانهای مخاطب آن‌سخن یانوشته نزداید وهیچ گونه عملی راکه آگاهانه باشد واز روی عشق به دیگران برنینگیزانَد.

این‌گونه سخنان و نوشته ها، اگر هم تأثیری دارد، تأثیرش تخدیریست، آدم را به جای به حرکت درآوردن، به‌جای‌فکرکردن وبه‌جای‌عشق ورریدن، به‌ایستایی میخواندوبه تقلید گری ونشخوارگری. وآدم رابه شکم وزیر شکمش‌متوجه‌میسازد تادر مغز وقلب ودستش. وهمین‌گونه جملات‌است که شایددر منطق‌متداول کاملاً درست باشد وبه‌حیث موضوع منطق مورد بحث قرار بگیرد؛ ولی معلوم است که دیگر، این جمله یا جملات، اندیشه نیست، شبه‌اندیشه‌است واین گونه منطق، شایدخود بی‌منطقی باشدوفلسفه‌یی که به اساس‌این گونه‌منطق پدیدمی‌آید، پراز لفظ است ولفاظی وشعری که باتأثیر ازاین گونه‌منطق‌شاعرپدید می آید پرازتشبیه است واستعماره وداستانی‌که بدین‌گونه آفریده میشود ودیگران را توقیاس کن!

چند ازین الفاظ واضمار ومجاز ؟

سوز خواهم، سوز باآن سوز ساز

ومولینا جلال الدین‌محمد بلخی‌به‌همین شبه اندیشه زیادمتوجه بوده که‌در حالت خاص روحی گفته است.

آتشی از عشق در جان بر فروز

سربه سر «فکر» و «عبارت» رابسوز!

تحول پرادم جانشینهای شخصی

از نگاه شخص در زبان دری

پرادم جانشینهای شخصی در روند سالها در زبان دری از نگاه شخص با تحول معین مواجه گردیده است .

۱ ـ در زبان باستان :

	مفرد	جمع
I ـ	adam(aw.azam) (manā)	Vayam (amāxam,aw.ahmākam *ahmāxam)
II ـ	tuvam(aw.tava, *tava	*Xšmāxam(aw.yūsmākam, *xšmāxam)
III ـ	hauv, huva (avahyā)	aw.avaišān

۲ . در زبان میانه :

I ـ	az,man	amāh
II ـ	tō	šmāh
III ـ	ō,ō(y)	ōšān,avēšān

۳. در زبان دورهٔ جدید :

این دوره را موافق بررسی مآخذ تقریباً به شکل زیرین بخشبندی کرده میتوانیم :

۱. این دوره از آغاز پیدایی زبان دری تا نیمهٔ اول سدهٔ چار هجری را در برمیگیرد. در مرحلهٔ مذکور جانشینهای شخصی در سه شخص به گونهٔ زیر شکل میپذیرند :

	مفرد	جمع
I -	man	mā
II -	tu°	Sumā
III -	u°, u°y	ēšān

۲. نیمهٔ دوم سدهٔ ۴ هجری :

	مفرد	جمع
I	man(mā)[banda, zaif]	mā
		šumā
II	tu°(šumā)	ēšān, ānān
III	u°, u°y, vay, ān	

۳. اواخر سدهٔ ۴ هجری و اوایل نیمهٔ اول سدهٔ ۵ هجری :

	مفرد	جمع
I -	man, mā [banda, *zaif]	mā
II	tu°, šumā	sumā, šumāyān
III	u°, u°y, vay(ān)	esan, anan, anha, īnān, īnhā

۴. سده‌های ۵ - ۷ هجری:

	مفرد	جمع
I –	man, mā [banda; Kamina, *zaʼif]	mā
II –	tů, sumā	šumā, *šumayan
III –	ů, ůy, vay (*ān)	ēšān, ānān, īnān, ānhā, īnhā, ēšanān

۵. سده‌های ۷ - ۹ هجری:

	مفرد	جمع
I –	man, mā (banda, kamina, zaʼif, hazrat, sāhibdavlat, musta mandi-mandadur, Bē-Čarai miskin, gadā, becara, miskin …)	mā, māhā
II –	tů, sumā	Šumā *sumayan
III –	ů, ůy, vay	ēšān *ēšānān ānān, ānhā, īnhā īnān

۵۶ سده ی ۱۰ - ۱۳ هجری ،

جمع	مفرد	
mā, māyān *māhā	man, mā (Kamina, banda, fagir, sůxta, mehnat-zada, muxlis, mahǰur, xāki-räh, zaraiha-gīr, 8arībimu-Flis, dilxasta, al-Fagīrial-hagir, nāmurād, sůxtaizar, me-hnatzadaipar esanhāl miskin ....)	-I
šumā, šumāyān	tů, šumā (hazrat, ĉanāb, alāhazrat ....)	-II
ēšān, ēšānān sanan, ānān, ānhā īnān, īnhā	ů, *ůy, vay, ēšan, šān (marhum)	-III

۷ • از آغاز صده ۱۳ م تاکنون ؟

	مفرد	جمع
I ـ	man, mā (banda, Fagīr, Kamīna)	mā, māyān, māhā
II ـ	tů, šumā (ĉanab, tagsīr, hazrat)	šumā, šumāyān, sumā hā
III ـ	u, vai * ůy	ēšān, ānhā, ānān, īnhā, īnān

در مورد پر ادم جانشینهای شخص وانکشاف آن در زبان دری گفته میتوانیم که :

۱ـ در زبان ایرانی باستان ازجمله درزبان فارسی قدیم جا نشینهای شخص برای شخص سوم مفرد وجمع شکل مخصوص ندارد. در زبان فارسی با ستان کلمه های (ـ hauv)، (ـ huva) ، (evahyā) و (avoishām) به عنوان جا نشین شخص سوم مفرد وجمع به کار رفته است.

رولند ، کنت دانشمند امریکایی کلمهٔ « hauv » را در ردیف جا نشینها قرار داده آن را nom.Pronoun of the third Person (۱) نامیده است.

نویسنده در جای دیگر (hauv) ـ (۲) demonstrative-Pronoun یاد نموده است .

در فرهنگ «پا کا رنی » واحد ها ی Si و Sā و So ثبت و یاد آوری شده به وسیلهٔ جانشینهای (ta و tāt) که ضما یر اشا ری اند، ترجمه گرد یده اند. از آن میا ن به شکلهای « hāu و hā و ha » در زبا ن او ستا و hauv در زبان فرس با ستان روبه رو میشویم که به زبان روسی توسط جا نشینهای tat و ta بیان وترجمه میشوند . (۳)

کلمهٔ « ـ uva » ـ hauv در د ستور کنت به گو نهٔ زیرین بیان شده است :

«Pronoun and Possessive adjective of the third Person only in compounds» (٤

واحد های avahyā و avaishān شکلها ی مفعول جا نشین اشاری (- eva) در فارسی باستان و (- hāu) در زبان اوستا میباشد. (٥)

به این ترتیب در متون باستانی زبان فارسی دری و در اوستا تعدادی ازجانشینهای اشاری به جای جانشینهای شخص به کار رفته اند .

۲- در دورهٔ میانهٔ تحول و انکشاف زبان دری جانشینهای شخص افزون بر اینکه از نگاه شکل دگرگونی یافته از لحاظ پرادم نیز رشد و تکامل نموده اند . با مرور زمان شکلهای شخص سوم مفرد و جمع از شمار جا نشینهای اشاری به وجود آمده اند. مثلاً از شکل (avahya) شکلهای(ō)و (ōy) ساخته شده اند . افزون بر این، در زبان میانه از جانشینهای(y) ō شکل جمع (ōshōn) ترکیب یافته است ، اماجا نشینهای یاد شده در این مرحلهٔ زبانهم بـه عنوان جا نشینهای شخص به کار رفته اند وهم به گونهٔ جا نشینهای اشاری کار برد داشته اند .(٦)

افزون براین ، « نیوبرگ » شکل « aveshān » - را نمایش داده آن را شکل جمع (ave) شمرده است .

بدین گونه در زبان میانه شکلهای شخص سوم مفرد و جمع جانشینهای شخص به دو شیوه ساخته شده اند :

الف) به شیوهٔ تغییر معنای کلمات (کنوبرشن) مانند ō و (y) ō

ب) به گونهٔ شکل سازی (اگلوتنیشین) مانند : ōshān و aveshān

در بارهٔ شخص یکم و دوم مفرد و جمع جانشینهای شخص باید گفته شود که آنها در زبان میانه ازشکلهای فاعلی مانند : az< aw. azəm;to < f. q. tuvam; و مفعولی مانند : man <F.q. mānā;amāh <F.q.amāxam; Shmāh A.q. (xshāxam) به وجودآمده اند.

۳ - در فارسی دری کـه به تناسب دوره های پیشتر مواد تحلیلی دارد و این مواد و منابع در ساحه های گوناگون و منطقه های مختلف مانند خراسان و ماوراء النهر، هندوستان وآذربایجان به وسیلهٔ مردمان سرزمینهای یاد شده ایجاد شده است ، پرادم جا نشینهای شخص تحول و دگرگونی معین دیده است .

با در نظر داشت تحول زبان دری در روند سالها پرادم جا نشینهای شخص را به ترتیب زیرین دسته بندی کرده میتوانیم :

۱ـ نوع نخست : در دوره‌یی که زبان دری از زبان میانه و یا یکی از لهجه‌های آن به تدریج جداشده به گونهٔ زبان مستقل تشکل یافته ، این نوع پرادم جانشینهای شخص کاربرد داشته است. پژوهشگران همواره در این مورد کاوشها و بررسیهایی انجام داده اند ؛ ولی متأسفانه در بارهٔ پرادم جانشینهای شخص عقاید مشخص به ظهور نرسیده است.

زبان دری در این دوره به زبان میانه نزدیکی و همانندی بیشتر دارد و پرادم جانشینها ی شخص در آغاز به پرادم جانشینهای شخص در زبان میانه همگونی و مشابهتهای زیاد دارد.

۲ـ نوع دوم : در این دوره پرادم جانشینها تحول زیاد دیده است. دگرگونیها و تغییرات در پرادم جانشینهای شخص باسه شیوه شکل پذیرفته است :

الف) به واسطهٔ تغییر معنای کلمات (کنوپرشن) ،

ب) به گونهٔ شکل سازی (اگلوتیشن) ،

ج) به شیوهٔ جانشین شدن کلمات دیگر.

۱ـ به گونهٔ کنوپرشن : گروه پرادم جا نشینهای شخص با استفاده از دوراه و شیوه تکمیل یافته است :

الف) به شیوهٔ کنوپرشن «داخلی»، در این بخش همان دسته جانشینهای شخص در نظرگرفته میشود که به مرور زمان در برخی از شرایط گفتار ومعنای آنها دگرگونی و تغییر یافته‌است ، مانند جانشینهای شخص اول و دوم جمع که ویژه گیها ی یاد شده را داراست. این تعداد جا نشینها در حالات گفتار معنا ی احترام و فروتنی را باز تاب داده به عنوان جانشینهای شخص یکم و دوم مفرد به‌کار رفته اند. این شیوه تقریباً از اواخر نیمهٔ اول سدهٔ ٤ هجری آغاز یافته‌است. مثلاً جانشین «ما» در ٤٠٠ بیت معاصرین رودکی مفهوم شخص اول جمع را بیان میدارد ؛ امادر ٤٠٠ بیت ترباوشهای فکری و عاطفی رودکی واحدمذکور (ما) شش بار به کار رفته است که تنها یک مرتبه به‌عنوان جانشین شخص اول مفرد استعمال شده است ؛ مانند بیت زیرین :

ایزد ما و سوسهٔ عاشقی

از تو پذیرد نپذیرد نماز (۷)

در کتاب (هدایت المتعلمین فی الطب) در ۱۷ صفحهٔ آن (ص ص ۱۰۲-۱۱۹) جانشین یاد شده تنها هفت بار به شکل جانشین شخص اول مفرد مورد استفاده قرار گرفته است ، مانند : ما قد بر ما یاد کردن ایشان (ص ۱۱۳) آنچ ما گفتیم (ص ۱۱٤) ، گفتنا (ص ۱۱٦). کما یاد کردیم (ص ۱۰٦) (۸).

جانشین شخص دوم جمع نیز از نگاه معنی تحول نموده به حیث جانشین شخص دوم مفرد به کار گرفته شده است. مثال از تاریخ بلعمی : حمزه را گفت تو با ایشان بسنده نباشی و اگر شما کشته شوی ... (۹) محمد تقی بهار یادآوری میکند که جانشین شخص دوم جمع (شما) در «تاریخ سیستان» و «مجمع التواریخ» برای بیان احترام استعمال شده است. (۱۰) ل. پ. سمیرناوه نیز میگوید که جانشین «شما» در «تاریخ سیستان» مفهوم احترام را باز تاب داده است. (۱۱) جانشینهای شخص اول جمع «ما» و شخص دوم جمع «شما» برای بیان مفاهیم حرمت واحترام به جای جانشینهای شخص اول مفرد «من» و شخص دوم مفرد «تو» در زبان دری پس از سدهٔ ٤ هجری رواج و گسترش یافته است ، چنان که در کتب قدیم مانند کتاب «التفهیم» ، (۱۲) «فارسنامه» ، (۱۳) « سمک عیار » و «بدایع الوقایع » (۱۵) واحد های مذکور برای بیان احترام نسبت به شخص اول مفرد و شخص دوم مفرد زیاد به کار رفته است. مثلاً در جلد یکم «بدایع الوقایع» جانشین « شما » در صفحه های ۳ - ٦٤ چهارده بار ذکر شده که از آن میان شش بار در صفحه های ۲۸ ، ۲۹ ، ۳۲ ، ٤۰ و دو بار در صفحهٔ ۵۷ به مفهوم شخص دوم مفرد «شما» استعمال شده است. پس از سدهٔ ۹ هـ. این شیوه توسعه و گسترش بیشتر یافته در لهجه های زبان تاجیکی ماوراءالنهر مانند لهجه های « چیرچیک با لا» ، « چوست » ، «کان باذام» ، « سمرقند » و «بخارا» جانشینهای یاد شده مفاهیم احترام و حرمت را افاده نموده پرادم در شمار جانشینهای شخص یکم و دوم مفرد جا گرفته اند. (۱٦)

ب) به شیوهٔ کنویرشن (خارجی) در این بخش جانشینهایی مورد بررسی ومطالعه قرار میگیرند که آنها از نمود دیگر جانشینها به ترکیب پرادم جانشینهای شخص تحول یافته اند ؛ مانند

جانشینهای اشاری «این» و «آن»: جانشینهای مذکور به جای شخص به کار رفته با جانشینهای «او» و «وی» مرادف میشوند. در نخستین اشعار آثار ادبی فارسی دری واحد های فوق وظایف مذکور را اجرا نموده تا سدهٔ ٦-٧ هـ .بدین منوال کار برد داشته اند. با اینهم جا نشینها ی «این» و «آن» در ترکیب پرادم جانشینهای شخص به شکل دایمی مورد استفاده قرار نگرفته اند. چون که آنها بیشترینه وظیفهٔ جانشین اشارتی را انجام میدادند. مانندکار برد جا نشین «این» در ٤٠٠ بیت شاهنامهٔ فردوسی .(١٧) در ٤٠٠ بیت شاهنامه جانشین «این» ٦٣ بار استعمال شده است که تنها یک بار جانشین یاد شده مفهوم جانشین «او» را بار تاب میدهد :

به نام خداوند جان و خرد کزین بر تراندیشه بر نگذرد (١٨)

مثال دیگر از «سمک عیار»: شاه گفت: «این کیست؟ سرخ کافر گفت: ای شاه بزرگوار این راسمک آورد.» (١٩) در روند سالهای انکشاف زبان دری این شیوه یعنی مرادف کردن جانشین «این» با «او» اندك ، اندك متروك شده است ، ولی با آنهم اکنون نیز این جا نشینها به مفهوم قدیمی کم وبیش به کار برده میشدند. (٢٠)

٢- به گونهٔ شکل سازی «اگلوتیشن» گسترش و رواج پرادم جانشینهای شخص به گونهٔ شکل سازی که از دوران میانهٔ زبان فارسی دری آغاز یافته بود در دورهٔ جدید خیلی معمول گشته است. این شیوه به دو گونه شکل یافته است :

الف) شکل سازی «داخلی» در این نوع شرطاً جانشینهای اصلی و شخص و برخی از کلمات که قبلاً به عنوان جانشین شخص به کار رفته اند و به کمک مورفیمهای جمع ساز اسمها از آن و آنها شکلهای نوساخته شده است، در نظرگرفته میشود. مانند: «شمایان- شما ها» ، «مایان- ماها» ، «ایشانان- شانان» و امثال اینها . این شکلها در آثار منثور و منظوم سده های ٣ و ٤ هجری دیده نشده است. افزون بر این ، تشخیص شیوهٔ کار برد اشکال یاد شده در زبان این دوره به روشنی تعیین شده‌نمیتواند. بادر نظرداشت منابع و مآخذ موجوددر زمینه چنین استنباط میشودکه کاربرد واحد های مذکور درزبان فارسی دری ازسدهٔ ٥ هجری آغاز شده است ؛ مانند: «احمد حسن شمایان را نیک شناسد.» (بیهقی ، ص ١٥٨» ، «فردا شمایان را مثال داده اید.» (بیهقی، ص ٥٢) «قوم را گفتم چونید شمایان به نبید، همه گفتند صوابست صوابست» (فرخی) (٢١).

باوجود این در آثار ادبی سدهٔ ٥ هجری تنها جانشین شمایان در ردیف شما به عنوان جانشین شخص دوم جمع صورت کار برد داشت؛ ولی در زبان این مرحله ساحهٔ استعمال آن محدود بود. مثلاً شکل جانشین «شمایان» در نوشته ها وایجادیات ادبی ناصرخسرو مانند دیوان اشعار او (٢٢)، کتاب «گشایش ورهایش» (٢٣)، «زادالمسافرین» (٢٤) «جامع الحکمتین» (٢٥)، «سفرنامه» (٢٦)، در نظم فخرالدین گرگانی (٢٧)، در «رسالهٔ منطق» و «طبیعات» ابن سینا (٢٨)، در «طبقات الصوفیه» (٢٩)، «تاریخ سیستان» (٣٠)، کتاب «التفهیم» (٣١)، «قابوسنامه» (٣٢) و در اشعار برخی از شاعران این دوره که در کتاب «سبک خراسانی و شعر فارسی» (٣٣) و «گلشن ادب» (٣٤) مورد تحلیل وارزیابی قرارگرفته اند جانشین «شمایان» قطعاً به کار نرفته است. در آغاز سدهٔ ٦ هجری نثرفارسی دری از لحاظ شیوهٔ انشا و از نگاه شکل و محتوا با دگرگونیها و تحولاتی مواجه شده است (٣٥)؛ اما در طرز کار برد پرادم جانشینهای شخص تغییری واردنشده‌است. درآثارمنظوم و منثوراین‌مرحله‌جانشین«شمایان»درردیف «شما» تنها یک بار در کتاب «سمک عیار» به عنوان جانشین شخص دوم جمع به کار رفته است؛ مانند: «ندانی که از شمایان هیچ نکویی نیامده‌است - ص٧٢ (٣٦) افزون براین، در نوشته های ادبی این دوره شکل «ایشانان» نیز مورد استفاده قرار گرفته که در آثار سدهٔ ٥ هجری دیده نشده است. جانشین «ایشانان» هم تنها یک بار در «اسرار التوحید» آمده است؛ چون: «ای شیخ ایشانان‌ترا میباید که بینند» (ص ٢٧٣) (٣٧)

به این ترتیب در دورهٔ یاد شده طرز استعمال شکلهای جمع به واسطهٔ (جمع الجمع) جانشین‌های شخص تعیین شده‌است. این‌جانشینها در آثار ادبی که به سبک عامیانه نگارش یافته؛ بیشتر معمول ومروج بوده است.

در سدهٔ ٧ هجری پرادم جانشینهای‌شخص به شیوهٔ شکل‌سازی داخلی «اگلو تیشن» انکشاف نیافته و رواج نداشته است. در منابع و مآخذ این مرحله شکلهای «شمایان» و «ایشانان» نیز به کار نرفته اند. در آثارادبی‌سدهٔ ٨ هجری جانشین «ماها» تنها یک بار درکتاب «موش‌وگربه» عبید زاکانی استعمال شده است:

گربه کرده است ظلم برماها　　　ای شهنشهاه اولم به قربانا (٣٨)

در تألیفات ادبی دیگر این‌دوره جانشینهای «شمایان» و «ایشانان» معمول نبوده اند. (۳۹)
در سدهٔ ۹ هجری نیز باصورت استعمال جانشینهای مذکور مواجه میشویم. (۴۰)

در سدهٔ ۱۰ هجری ترکیب پرادم جانشینها ی شخص دگر گو نی معین دیده است که این واقعیتها با تحلیل و بررسی همه‌جانبهٔ کتب ادبی این‌مرحله نظیر «بدیع الوقایع» (ص ۶۸۲)(۴۸)؛ «مجمع التواریخ» (ص ۲۰۲) (۴۲) و نمونهٔ چند ار اشعار شاعران‌این‌دوره مانند بینایی ، آصفی هاتفی ، هلالی وواصفی تثبیت و تعیین میگردد.

بنا بر بررسی تألیفات ز بانی شیوهٔ استعمال اجزای‌پرادم‌جانشینهای شخص در این مرحله یکسان و همگون نیست. مثلاً در آثار منظوم فارسی دری پرادم جانشینهای مذکور تحول ننموده است ، یعنی شکلهای جمع به واسطه ، مورد ی برای استفاده نداشته اند؛ اما در نثر این دوره (سدهٔ ۱۰) جانشینهای جمع به واسطه کار برد داشته اند ، مانند: نوشته های منثور واصفی که جانشین «شمایان» در آن ۹ بار استعمال شده است. علا و ه بر این ، در آثار نویسندهٔ مذکور شکل «مایان» نیز به کار رفته است که قبل از آن مورد استعمال نداشته است . جا نشین «مایان» در «بدایع الواقایع» هفت بار در صفحه های ۱۱۷۹ ـ ۱۱۸۰ ـ ۱۰۵۰ ذکر شد ه است . شکل «ایشانان» در کتاب یاد شده ۳ بار در صفحه‌های ۸۱۴، ۱۱۶۲ و ۱۱۸۰ـ۱۱۸۱ آمده است. (۴۴)

در آثار دیگر سدهٔ ۱۰ هجری مانند «مجمع التواریخ» فقط جانشین «مایان» به‌کار رفته‌است. جا نشین فوق سه با ر در صفحه ها ی ۱۳ ، ۱۹ ، ۲۹ کتا ب مذکو ر استعما ل شد ه است . با استنباط آثار ادبی سدهٔ ۱۱ هجری زبان فارسی دری در میابیم که در استعمال جانشینهای شخص در این‌مرحله عنعنه و شیوهٔ معمول سدهٔ ۱۰ هجری را نگهداشته است. برای تثبیت این مسأله کتاب «تاریخ» شاه محمود چوراس که در ۹۶ صفحه نگاشته شده با شمار اشعاری از شاعران چنـــد چون: نخلی بخارایی ، شوکت بخارایی ، سید انسفی ، زیب النسای مخفی ، بیدل ، فطرت و سر فراز را به شکل دقیق مطالعه و ارزیابی نمودیم که در بررسی اشعار با شکلهای جمع الجمع جانشینهای شخص‌رو به رو نمیشویم ؛ ولی در آثار منثور دورهٔ یاد شده بااشکال‌فوق‌مواجه میشویم. مثلاً در «تاریخ» شاه محمودچوراس شکل «مایان» ۱۸ بار (در صفحه‌های ۲۱) (دو بار) ، ۲۲ ، ۲۶ (دوبار) ، ۳۶ ، ۴۱ ، ۴۴ (دو بار) ، ۴۵ (۵ بار) ۴۷ ، ۵۰ (دو بار) ؛ شکل «شمایان» ۷ بار ـــ

(در صفحه‌های ۵۱ (دو بار)، ۴۶، ۴۸(دو بار)، ۴۹، ۶۴)؛ شکل «ایشانان»۱۶ بار (در صفحه‌های ۳۸، ۳۹، ۴۰ (سه‌بار)، ۴۶ (دوبار)، ۴۷، ۵۰، ۶۱، ۶۳، ۶۷، ۷۹، ۹۴، ۱۰۰ (دوبار) استعمال شده اند. (۴۶)

زبان فارسی دری در سده های ۱۲ و ۱۳ هجری در کار برد پرادم جانشینهای شخص اساساً عنعنهٔ زبان سده های ۹ و ۱۰ هجری را حفظ نموده ویژه گیهای آن را نگهداشته است. در آثار ادبی منظوم این مرحله نیز جانشینها به شکل جمع الجمع به مشاهده نمیرسد. (۴۷) امادر برخی از آثار ادبی منثور مرحلهٔ مذکور جانشینها به گونهٔ جمع الجمع به‌کار رفته‌اند. مثلاً در «تأریخ بدخشان» شکل «مایان» ۶ بار (در صفحه‌های ۷، ۸، ۱۵، ۸۳، ۱۲۱)؛ شکل «شمایان» دو بار (صفحه‌های ۱۰۶-۱۲۳) و شکل «ایشانان» یکبار (در صفحهٔ ۲۶) به کار رفته است. افزون بر این، در اثر یاد شده شکل «شانان»، به‌عنوان جانشین شخص سوم جمع استعمال شده‌است که در سده‌های پیشین صورت کار برد نداشته است. شکل «شانان» ۴ بار (در صفحه‌های ۳۴ (دو بار) و ۳۵ (دو بار) آمده است. (۴۸) صورت استعمال شکلهای «مایان» و «شمایان» در کتاب «تأریخ سلاطین منغتیه»، کتاب «تحف الاهل البخارا» و نثر قاری رحمت‌اله واضح نیز بر میخوریم (۴۹) و در زبان بنا بر تحلیل و بررسی مواد و آثار بیشمار علمی استنباط میشود که جانشینهای جمع الجمع شخص در سدهٔ کنونی نیز در زبان تاجیکی (تاجکستان) و در زبان دری افغانستان، کم و بیش متداول است، به ویژه واحد های مذکور در زبان تاجیکها بیشتر مروج و معمول است. (۵۶)

فشردهٔ موضوعات

۱- پرادم جانشینهای شخص در دو مرحلهٔ زبان دری یعنی دوره های باستان و میانه به شیوهٔ شکل سازی (به گونهٔ ملتصق) مروج نبوده است.

۲- توسعه و گسترش پرادم جانشینهای شخص به شیوهٔ شکل سازی و ملتصق از دورهٔ جدید به ویژه از آغاز سدهٔ ۵ هـ. رواج یافته است.

۳- کار برد جانشینهای شخص جمع الجمع در آثار دورهٔ جدید همگون و یکسان نبوده بیشتر در نوشته های ادبی، که به اسلوب ساده نگارش یافته اند، استعمال شده اند؛ مانند: «تأریخ

بیهقی»، «سمک عیار» ، «موش وگربه»، «بدایع الوقایع» ، «مجمع التواریخ» ، «تأریخ ابن‌چوراس» ، «تأریخ بدخشان» ، «تأریخ سلاطین منغتیه» ، «تحف الاهل‌البخارا» ، نوشتهٔ منثور قاری رحمت‌الله واضح و تعدادی دیگر. با مطالعه‌وبررسی آثار منظوم دورهٔ جدید در می‌یابیم که جانشینهای یاد شده در اشعار اساساً صورت استعمال نداشته اند.

٤ـ این شکلها در نتیجهٔ مفرد شدن معنای جانشینهای شخص «ما» و «شما» به وجودآمده‌اند.

٥ـ با مطالعه و بررسی آثار ادبی این مرحله ثابت میشود که کلمه های «مایان» و «شمایان»، «ایشانان» ، «شازان» و مانند اینها در زبان دری از سده های ٥ ـ ١٣ هـ . همچون واحدهای بانظام زبان معیاری به شمار نمیرفته اند. (٥١)

فهرست مآخذ :

1- R.G.Kent.old persian.New Haren,1953,pp.67-68

٢ـ و. ی. ابویوف، فرهنگ تاریخ ایتمالوژی‌زبان‌آسی ، لیننگراد، جلد سوم، سال١٩٧٩ ، ص ٥١. (متن روسی) .

٣ـ کنت ، اثر ذکر شده ، ص ٨٥.

٤ـ کنت ، همان اثر ، ص ٦٧ .

٥ـ س. ن. سوکولوف ، زبان اویستا ، مسکو : سال ١٩٦١ ، ص ٦٤. (متن روسی)

٦ـ و. س رستارگویوا ، زبان میانهٔ فارسی ، مسکو : سال ١٩٦٦ ، ص‌ص ٥٧ ، ٦٢. (متن روسی)

٧ـ آثار رودکی. (دوشنبه) ، سال ١٩٥٨ ، ص ٨٩.

٨ـ هدایت‌المتعلمین فی‌الطب، باهتمام دکتور جلال متینی ، مشهد: ١٣٤٤.

٩ـ محمد تقی بهار ، سبک شناسی یا تأریخ تطور نثر فارسی ، تهران: ١٣٢١ ، جلد دوم، ص ٣٦٧.

۱۰ـ بهار، سبک شناسی، جلد اول، چاپ دوم، ص ۳٦۷.

۱۱ـ ل. پ. سمیر ناوه، زبان تاریخ سیستان، (دوشنبه) ۱۹٦۰، ص ۱۷. (متن روسی)

۱۲ـ ابوریحان البیرونی، کتاب التفهیم، (دوشنبه) ، ۱۹۷۳، ص‌ص ٦۰ـ ٦۹.

۱۳ـ فارسنامهٔ ابن البلخی، به اهتمام وسعی سیدجلال الدین تهرانی، تهران: ۱۳۵۳، ص‌ص ۳٤ـ ۵۹.

۱٤ـ سمک عیار، جلد دوم، (دوشنبه) ، ۱۹۷۰، ص ۵ـ ۲۵ .

۱۵ـ بدایع الوقایع با اهتمام الکساندر بالدیروف، جلداول، مسکو: ۱۹٦۱، ص‌ص ۳۰ـ۳٤ .

۱٦ـ و. س. رستارگوریوا، تجربهٔ آموزش مقایسی لهجه های زبان تاجیکی، مسکو: ۱۹٦٤، ص ٦۱ .

۱۷ـ شاهنامهٔ فردوسی، جلد اول، (دوشنبه) ۱۹٦٤، ص ۱۵ـ ٤۹ .

۱۸ـ اثر ذکر شده، ص ۱۵.

۱۹ـ سمک عیار، جلد۲، دوشنبه: ص ۱۰۱.

۲۰ـ ب. کماالدین اف، زبان واسلوب حکیم کریم، دوشنبه: ۱۹٦۷، ص‌ص ۹۸،ـ ۹۹.

۲۱ـ رجوع شود به سبک شناسی بهار، جلد دوم، ص ۷۷ .

Gilbert Lazard. La langue des Plus an Ciens monum ent de la Porse Persane. Paris, 1963, P 224;

خسرو فرشید ورد، بعضی از قواعد دستوری تأریخ بیهقی، «یاد نامهٔ ابوالفضل بیهقی» مشهد: ۱۳۵۰، ص ٤۹۳ .

۲۲ـ دیوان اشعار ناصر خسرو بلخی قبادیانی، تصحیح حاج سیدنصر الله تقوی، تهران: ۱۳۳۵.

۲۳ـ گشایش ورهایش ناصر خسرو، باتصحیح و مقدمهٔ سیدنفیسی، چاپ دوم، تهران: ۱۳٤۰.

۲٤ـ زادالمسافرین، با اهتمام محمد بذل الرحمان، تهران: ۱۳٤۱.

۲۵ـ جامع الحکمتین. طبع هانری کربن و دکتر معین، تهران : ۱۹۵۳.
۲۶ـ سفرنامه، دوشنبه: ۱۹۷۰ .
۲۷ـ فخرالدین گرگانی ، ویس ورامین ، با اهتمام محمدجعفر محجوب ، تهران: ۱۹۵۹.
۲۸ـ ابن سینا ، رسالهٔ منطق از دانش‌نامهٔ علایی ، با اهتمام دکتور محمد معین وسید محمد مشکوت ، چاپ دوم ،تهران: ۱۳٤۱ ؛ رسالهٔ طبیعات ، با اهتمام سید محمد مشکوت ، تهران: ۱۳۵۳ .
۲۹ـ طبقات الصوفیه ، با اهتمام عبدالحی حبیبی ، کابل ،۱۹٦۲.
۳۰ـ ل. پ. سمیر ناوه ، اثر ذکر شده.
۳۱ـ کتاب التفهیم ، دوشنبه: ۱۹۷۳.
۳۲ـ قابوسنامه ، دوشنبه: ۱۹۷۹.
۳۳ـ سبک خراسانی در شعر فارسی ، تألیف محمد جعفر محجوب ، تهران: ۱۳٤۵ .
۳٤ـ گلشن ادب ،جلد اول ، دوشنبه: ۱۹۷۵ .
۳۵. داکتر حسین خطیبی ، تأریخ تطور نثر فنی ، تهران: ۱۳٤٤ ، ص‌ص ۵۰ـ ۵۵.
۳٦ـ سمک عیار ، جلد۲ ، دوشنبه: ۱۹۷۰ .
۳۷ـ رستم جوره اف ، دربارهٔ تأریخ دستور زبانهای تاجیکی وفارسی ، دوشنبه :۱۹۷۲ ص ۳۱.
۳۸ـ گلشن ادب ، جلد دوم ، ص ۲۹۰.
۳۹ـ همان اثر ، جلد دوم وسوم .
٤۰ـ جامع آثار منتخب ، جلد های ۱، ۲، ۲، ٤، ۵، دوشنبه: ۱۹٦٤ ؛ گلشن ادب ،جلد ۳، دوشنبه: ۱۹۷۷ .
٤۱ـ بدایع الوقایع ؛ جلد اول.
٤۲ـ مجمع التواریخ ، بااهتمام طاهرجان زاده ، لینگراد ، ۱۹٦۰.

٤٣ـ گلشن ادب ، جلد ٤ ، دوشنبه ۱۹۷۷ ، ص ص ٦ـ١١٥؛ هلالی ، غزلیات ، دوشنبه ۱۹۷۰ .

٤٤ـ رجوع شود به برهان شریف اف ، خصوصیتهای مورفولوژی زبان بدایع الوقایع دوشنبه: ۱۹۸۰.

٤٥ـ گلشن ادب، جلد ٤، دوشنبه : ۱۹۷۷ ؛ ص ص ١٥٣ـ٣٤٠ .

٤٦ـ شاه‌محمود ابن میرزا فاضل چوراس ، تأریخ ، بااهتمام ف.اکی موشکین ، مسکو : ۱۹۷٦.

٤٧ـ گلشن ادب ، جلد ٤ ، ص ص ٣٤٢ـ ٣٧٥ ، سودا ، منتخبات (دوشنبه) ، ۱۹۵۸ ، شاهین ، اشعار منتخب(دوشنبه)، ۱۹٦۰ .

٤٨. تأریخ بدخشان ، بااهتمام ا.ن بالدیروف ، لیننگراد ، ۱۹۵۹.

٤٩. نبی اوف راحله ، زبان تأریخ سلاطین منغتیه ، میرزا عبدالعظیم سامی ، فشرده رسالهٔ داکتری. ، دوشنبه: ۱۹۷۳ ، ص ٢٦(متن روسی) ؛ س.حاجی اف خصوصیتهای زبان نثر آغاز سدهٔ ١٤ هجری (در اساس مأخذ تحف الاهل البحارا) فشردهٔ رسالهٔ دکترا ، دوشنبه ۱۹٦۷ ، ص ١٧ متن روسی ، سلطان ابراهیم ، خصوصیتهای زبانی آثار قاری رحمت‌الله واضح ، فشردهٔ رسالهٔ دکترا ، دوشنبه : ۱۹۷٤ ، ص ١٩.

٥٠. زبان ادبی حاضره تاجیک ، جلد یک ، دوشنبه ، ۱۹۷۳ ، ص ص ٢١٦ـ٢١٨.

٥١. رجوع شود: ن. معصومی ، آچیرکها عاید به انکشاف زبان ادبی تاجیک ، دوشنبه : ۱۹۵۹ ، ص ١٨٧.

نویسنده‌گان :

داکتر بیگمراد وسهیلا ، پویان ، حافظی

نویسنده: رضا داوری
منبع: مجلهٔ جاویدان خرد، سال دوم، شمارهٔ اول، بهار ۱۳۵۵
گزینش ه.م.

وضع تاریخی تفکر و فلسفه در ایران

وضع فلسفه در کشور ما صرفاً تابع اوضاع و احوال تاریخی و اجتماعی و تمدن خاص نبود و اکنون هم چنین نیست، بلکه به وضع کلی تفکر در عالم هم ارتباط داشت؛ اما بیان این ارتباط آسان نیست تا وقتی که ندانیم فلسفه چیست و فیلسوف کیست و سیر و بسط تفکر در کشور ما به چه صورت بوده است و ماهیت تمدن غربی را نشناسیم و ندانیم که صفات ذاتی این تمدن چیست و صرفاً به ظاهر آن نظر داشته باشیم، درمورد ارتباط با تمدن غربی چه میتوانیم بگوییم. تازه اگر صرفاً اطلاعاتی در این مسایل داشته باشیم نسبت دو تمدن برای ما روشن نمیشود، پس اگر نسبت میان تمدن غربی و اقوام غیر غربی را نسبت قهر و استیلای سیاسی و اقتصادی و نظامی میدانند جای تعجب نیست؛ زیرا اولاً این نسبت وجود داشته است و هنوز هم وجود دارد.

واما وقتی میپرسیم چرا و چگونه این استیلا تحقق یافته است از حد بیان ظواهر فراتر نمیروند؛ زیرا برای تفکر در یک تمدن مقامی قایل نیستند و فلسفه و شعر و به طور کلی تفکر را نوعی تفنن میدانند و حال آنکه بدون تفکر تمدنی به وجود نمی‌آید که علم و قدرت و میل به استیلا داشته باشد یکی از انحای تفکر فلسفه است؛ اما فلسفه مجموعاً اقوالی نیست که بتوان آن را فرا گرفت. فیلسوف کسی

است که اصول تازه‌یی می‌یابد و وضع میکند وطرح نو در میاندازد. تعداد این قبیل اشخاص در طی تاریخ فلسفه چندان زیاد نبوده است و فلاسفهٔ مؤسس معدودند. منتهی بر سبیل مسامحه به بعضی دیگر از اهل فلسفه هم اطلاق عنوان فیلسوف میشود وحال آنکه ایشان اصول تازه‌یی نیافته و وضع نکرده اند. اینان محققان و شارحان هستند. محقق در فلسفه کسی است که آراء فیلسوفان را میداند و به چون وچرا در این آراء میپردازد و بر مبنای اصولی که اختیار کرده است به رد واثبات آراء فلاسفه میپردازد و ما در تاریخ فلسفهٔ خود از این محققان بسیار داشته‌ایم که بعضی از آنها عنوان محقق هم داشته‌اند که از جملهٔ مشاهیر آنان میتوان نصیر الدین طوسی را نام برد. نصیر الدین وضع اصول وروشی تازه در فلسفه نکرده است، اما با علم ودرایتی که داشته به رسیدگی وچون وچرا در آراء اسلاف خود پرداخته بعضی را اثبات وبعضی دیگر را ابطال کرده است. فی المثل او اشارات وتنبیهات شیخ رئیس ابوعلی سینا را شرح کرده به ایرادات واشکالات امام فخر رازی جواب داده در حقیقت بی آنکه تمام اقوال شیخ رئیس را عیناً پذیرفته باشد به حکمیت میان یک فیلسوف ویک متکلم بر خاسته است والحق اگر از تحقیر و تخفیف بیجایی که نسبت به امام فخر روا میدارد صرف نظر کنیم خوب از عهدهٔ تحقیق بر آمده است، اما شارح در مرتبهٔ پایینتری نسبت به محقق قرار دارد و اگر هر محققی را بتوان شارح دانست هر شارحی محقق نیست، زیرا ای بسا که شارحان به صرف توضیح معانی اکتفا کنند وچندان بوده تصرف وتحقیق نداشته باشند. این شارحان را میتوان علمای فلسفه دانست. عالم فلسفه کسی است که آراء یک یا چند فیلسوف را میداند واحیاناً میتواند آن را به دیگران تعلیم دهد. از وقتی که تحقیق در فلسفه تعطیل شده است تا امروز علمای بزرگی در فلسفه بوده اند و هنوز هم خوشبختانه تعدادی از آنان وجود دارند؛ اما با توجه به تعطیل درسهای فلسفه در مدارس قدیم بیم آن میرود که دیگر عالم فلسفه هم نداشته باشیم، به این جهت شأن وقدر علمای فلسفه در زمان ما بزرگ است، وجود شان را حقاً باید مغتنم بدانیم. از فیلسوف و محقق و شارح و عالم فلسفه که بگذریم به جماعت فضلا میرسیم. این جماعت همواره بوده اند و امروز بیشتر از هر زمانی هستند؛ زیرا زمانه، زمانهٔ فضل است. البته فیلسوفان و محققان و شارحان و عالمان فلسفه درجات ومراتب دارند؛ در فضل هم درجات هست و همه فاضلان را نمیشود در یک سطح و مرتبه قرار داد، به طور کلی فاضل در فلسفه کسی

است که بعض آراء فلاسفه را بدون آنکه به عمق آن پی برده باشد و نسبت آن را با اصول ومبادی بدانند باز میگوید و مینویسد . او میتواند نقل اقوال کند . در گذشته فضلا چندان شأن ومقامی نداشته اند و غالباً عنوان فاضل به قصد تخفیف کسان به آنان داده میشده است ، چنانکه نصیرالدین طوسی ، امام فخر رازی را فاضل شارح میخواند وچنانکه گفتیم جانب انصاف را مراعات نکرده است. این فاضل شارح کسی است که شاعری در حق او گفته است :

غلط امرء بابی علی قاسه هیهات قصر عن مداه ابوعلی

من به شعر شاعر کاری ندارم ، شاید در آن غلو باشد ، اما به امام فخر عنوان فاضل دادن ناشی از تعصب و خصومت است و درست نیست که اگر کسی در آراء ماتشکیک روا دارد او را جاهل بدانیم ؛ ولی در تأریخ فلسفهٔ اسلام این رسم بوده است و این نحو معامله با مخالفان اختصاص به نصیرالدین ندارد به گوهر مراد لاهیجی مراجعه فرمایند و ببینند که با چه بیباکی نسبت جهل و معرکه گیری به حسن بصری میدهد. دیگر اهل فلسفه هم در مورد غیر اهل فلسفه از این قبیل حکمها بسیار کرده اند (۱). اصولاً کسی که رأی و نظر مستقل دارد و این رأی ونظر مستقل او مبنی بر مبادی واصول است صرفاً فاضل نیست ؛ زیرا فاضل رای و نظر مستقل در فلسفه ندارد واگر دارد سطحی وبی‌اساس است. گفتیم که متقدمان به اهل فضل اعتنایی نداشته اند ، چنانکه غزالی در احیاء علوم الدین مینویسد : «اگر اسناد او به رأی و اختیار مستقل نباشد بل عادت او آن بود که مذاهب وآنچه گفته اند نقل کند ، از او احتراز نمایند که اضلال او بیش از ارشاد باشد .» مع هذا فاضل بودن عیب نیست و حتی در حد خود حسن است و هیچ کس را به این عنوان که فاضل است نمیتوان ملامت وسرزنش کرد ، حتی فضل برای اهل فلسفه لازم و ضروری است ؛ اما فاضل در فلسفه بودن وبه‌صرف فضل در معقولات مداخله کردن دیگر فضل نیست ؛ بلکه جهل مرکب است و یا این فضلی که ما داریم چون و چرا یمان در مسایل سطحی خواهد بود و با آن نمیتوان از وضع تأریخی خود در برابر غرب چیزی ادراک کرد. (۲) در این وضع اعم از اینکه فلسفهٔ را اثبات یا نفی کنیم این نفی و اثبات هر دو بی اساس و بیمعناست و اگر اثبات فلسفه هم بشود در واقع این اثبات نفی است ؛ ولی آنچه ما میبینیم این است که در و دیوار با فلسفه مخالف است. این مخالفت از کجا ست ؟ آیا علت مخالفت غلبهٔ فضل است ؟

تردید نیست که انکار سطحی فلسفه با غلبهٔ فضل مناسبت وحتی ملازمت دارد؛ اما این غلبه علت نفی وانکار فلسفه نیست. درست است که امروز به نام دفاع از فلسفه وحتی با ادعای ترویج فلسفه، فلسفه را خراب ونابود میکنیم؛ اما چنان نیست که با اصلاح برنامه واتخاذ تدابیر بتوان این وضع را تغییر داد. مؤسسات ودانشکده هایی راکه فلسفه در آن تدریس میشود، میتوان حفظ کرد وحتی توسعه داد تا بهتر و بیشتر فلسفه تدریس کنند و ناشر آثار فلسفی باشند؛ اما وجود دانشکده ها و مؤسسات که درحد حود لازم است؛ اثرجدی در وضع فلسفه نمیتوانند داشته باشند. بهترین معلمان ومدرسان نمیتوانند فلسفه را از وضعی که دارد نجات دهند و این که گاهی کسانی با مبتذلترین وعوامانه ترین سخنان، که نام فلسفه بر آن گذاشته شده است، به دفاع وحمایت از فلسفه برمیخیزند، ودر آن به عنوان شوخی زمانه باید نگاه کرد. پس آیا نباید از فلسفه دفاع کرد ومگر نه این است که تمام فلاسفه از افلاطون تا هگل جداً از فلسفه دفاع کرده اند. نکته درهمین جاست که دفاع از فلسفه تازه گی ندارد. به عبارت دیگر، اگر در عالم کنونی نسبت به فلسفه بی اعتنایی میشود، نباید تصور شود که فلسفه بر اثر بی اعتنایی ضعیف شده وباسعی وکوشش ومجاهده میتوان آن را تجدید کرد.

توجهی که در سالهای اخیر به فلسفهٔ اسلامی میشود، میتواند منشأ آثار بزرگ شود؛ اما باید متوجه بود که وضع فلسفه در عصر حاضر در عین حال که مقتضی بی اعتنایی به فلسفه است احیاناً توجه به آن را نیز ایجاب میکند. مطلبی که قابل انکار نیست این است کـه فلسفه در تمام شئون زنده گی ما نفوذ و رسوخ کرده است وحتی نا دانسته وکورکورا نه فلسفه هم منشأ واساس فلسفی دارد که ما از آن بیخبریم. با بیخبری از این معنی توجهٔ ما به فلسفهٔ اسلامی هم مشکل میشود. درست است که ما بدون استمداد از فلسفهٔ اسلامی راه به جایی نمیبـریم و هیـچ کس در ایـن مملـکت نمیتواند اهل نظر و تفکر فلسفی شود، مگر آنکه آشنای خلوت متفکـران اسلامی شده باشد؛ امـا بدون توجه به تفکر غربی که نتایج آن در تمام عالـم بسط یافته است از آموختن فلسفهٔ اسلامی هم طرفی بر نمیبندیم. برای آزادی از استیلای تمدن غربی صرف تمسک به فلسفهٔ اسلامی کافی نیست و اگر کافی بود، در زمانی که آخوند نوری وامثال او حوزهٔ بزرگ تدریس فلسفه داشتند، چـرا و چگـونـه غرب توانست مستولی شود؟ کسانی کـه نمیدانند قـدرت یک تمدن در وحـدت آنست وشئون تمدن را منفک از هم میدانند جواب میدهند که غرب با قدرت اقتصادی وسیاسی

خود بر بسیاری از اقوام استیلا یافت و همه تقصیر و گناه را متوجه استعمار میکنند و با ذکر چند شعار در ذم ولعن استعمار مسأله برای شان حل میشود؛ اما برای مقابله با استعمار کافی نیست به طعن ولعن آن بپردازیم. نکته این است که چه میشود که یک قوم استعمار میکند وقوم دیگر را میتوان استعمار کرد. اگر غرب توانست اقوام دیگر را استعمار کند بدان جهت بود که تفکری مناسب با تصرف در عالم وآدم داشت. به عبارت دیگر، استیلا و امپریالیزم و استعمار در ذات تفکر غربی بود، نه آنکه غرب قدرت سیاسی و اقتصادی خود را تصادفاً به دست آورده باشد و به تصادف یا بر اثر عوامل جزئی از دست بدهد. اصلاً استیلای غرب صرف استیلای اقتصادی وسیاسی نبود، غرب کوشید تا هر چه در عالم وجود داشته و دارد از آن خود کند و شرقشناسی هم به همین مناسبت به وجود آمد و با بسط وتوسعهٔ استعمار بسط یافت و اکنون که ارکان تسلط غرب قدری سست شده است، شرقشناسی هم بیرونق شده یا صورت دیگر پیدا کرده است. و یکتور هوگو که میگوید سابقاً (یعنی در دورهٔ رنسانس) یونان شناسی اهمیت داشت واکنون (یعنی قرن نوزدهم) علاقه به شرقشناسی زیاد است نکتهٔ مهمی را متذکر میشود، غرب با بازگشت به آغاز تفکر خود وبارسوخ در یونانیت بنای تفکر تازه یی گذاشت وپس از آنکه این تفکر سیر وبسط کافی پیدا کرد، میبایست که همهٔ انحاء تفکر در تفکر غربی، که مدار آن بر مذهب اصالت بشر بود، منحل شود و قسمتی از این مهم را شرقشناسی عهده دار شد. در واقع اگر استعمار اختصاص به دورهٔ جدید دارد و توانسته است دوام بیاورد بدان جهت است که صرفاً متکی به قدرت نظامی و اقتصادی نیست.

استیلا و قهر سیاسی و نظامی در تاریخ بشر تازه گی ندارد و جنگهایی میان اقوام ودول غالباً به استیلای یکی بر دیگری منجر شده است، اما این تسلطها یا دوام و ثبات نداشته یا به استیلای قطعی قومی که صاحب تفکر بوده مؤدی شده است؛ اما استیلای غرب ماهیت دیگری دارد و این رسم استیلا هرگز سابقه نداشته اختصاص به تمدن غربی دارد. تمدن غربی در عین اینکه استیلای نظامی و سیاسی و اقتصادی پیدا کرده، تفکر اقوام را به بازی گرفته و به عنا وین مختلف آن را به هیچ و پوچ تبدیل کرده است تا راه برای تقلید همه اقوام از غرب ممهد وهموار گردد، حتی میتوان گفت که وسعت دامنهٔ استیلای فرهنگی و فکری بیشتر از استعمار ظاهری بوده است؛ زیرا بسیاری از اقوام و کشورها هرگز رسماً مستعمره نشدند، اما از عواقب

و نتایج استعمار به اصطلاح فرهنگی نتوانستند در امان باشند. این نتایج و عواقب را به‌نام غربزده‌گی یا هر نام دیگری که بخوانیم ماهیت مطلب تفاوت نمیکند. هیچ قومی تاتفکر خود را از دست ندهد تابع و منقاد نمیشود. هگل بیگانه گشته‌گی باخود را نتیجهٔ شکست میداند و فی‌المثل در مورد برده‌گی میگوید: در نزاع میان دو طرف یکی غالب میشود و دیگری مغلوب. مغلوب یا باید کشته شود یا تسلیم احتیار غالب گردد و به‌قوت لایموت بسازد. ما با مفهوم بیگانه گشته‌گی هگل کاری نداریم، زیرا میدانیم که بالاتر از مرتبهٔ آشنایی با خود مرتبهٔ دیگری هم هست که در آن مقام یا حال، آشنای خود نمیتوان بود:

در بی‌خبری از تو صد مرحله من پیشم — تو بی‌خبر از غیری من بی خبر از خویشم
بیا و هستی حافظ زپیش او بردار — که با وجود تو کسی نشنود زمن که منم
چنان پر شد فضای سینه از دوست — که فکر خویش گم شد از ضمیرم

اما اگر همین مفهوم الینا سیون (بیگانه گشته‌گی با خود) هگل را نیز بپذیریم، چگونه میتوان گفت که با خود بیگانه شدن نتیجهٔ شکست است؟ شک نیست که شکست و تن در دادن به آن، بیگانه‌گشته‌گی را تشدید میکند، اما قبول شکست مسبوق به بیگانه‌گی است یا حد اقل شکست و بیگانه‌گشته‌گی با هم ملازمت دارد، پس به توجیه نپرداریم که چرا و چگونه تفکر در کشور ما مورد بی‌اعتنایی قرار گرفت و این قضیه را باید به‌صورت انتزاعی ومنفک از شئون دیگر تمدن در نظر نگیریم. تمام تمدنها تا وقتی که به‌دورهٔ انحطاط نرسیده اند شئون متناسب و هماهنگ دارند ونمیشود که تمدنی از یک حیث ضعیف باشد، ازجهت دیگر قوی. البته هر تمدنی شئونی دارد که لازم ذات ووجود آنست ومنظور از تناسب میان شئون، تناسب میان شئون لازم ذات یک تمدن است والا اگر توقع داریم که فی المثل تمدنهای گذشته در دوران قوت وقدرت خود تمام شئون تمدن غربی را واجد باشند، انتزاع بیوجهی کرده ایم. حقیقت این است که بعد از ملاصدرا تفکر فلسفی هم متناسب باسایر شئون فرهنگ وتمدن شروع به تنزل کرد وکم کم منشائیت اثر خود را از دست داد واین امر در بی‌اعتنایی همگانی نسبت به فلسفه تأثیر کرد؛ اما چنانکه گفتیم این بی‌اعتنایی به فلسفه وانکار آن، هرچند که در دورهٔ ما صورت خاصی دارد، مختص به این دوره نیست. فلسفه از ابتدای ظهور خود، یعنی از زمان افلاطون در موضع دفاعی

قرار داشته است. کاری به این معنی نداریم که در بعضی از آثار افلاطون ، سقراط باید در مقابل اشخاصی مثل کالیکلس از فلسفه دفاع کند ، آنچه‌اهمیت دارد این‌است که وقتی تفکر به صورت فلسفه ظهور کرد ، نطفهٔ علم تکنولوژیک را در خود داشت ، یعنی از همان آغاز میبایست‌در راهی قرار گیرد که دقت منطقی و صورت کمی علمی پیدا کند. اگر در دورهٔ جدید ، سودای علمی‌شدن فلسفه به صورت فلسفه های مختلف ظهور کرده است ، این سودا اجمالاً در اصل واساس همه فلسفه ها وجود داشته است ، پس‌این‌اقتضای ذات فلسفه است که از موجودیت واستقلال خود دفاع کند. این فلسفه در ذات خود چیزی دارد که وجود آن را نفی میکند ، یعنی برخلاف‌آنچه معمولاً تصور میشود فلسفه ناگزیر نبوده است که صرفاً در مقابل عوام یا در قبال شریعت به دفاع‌از خود بپردازد ؛ بلکه دفاع‌از فلسفه به مقتضای وضعی که‌درتاریخ داشته‌صورتهای مختلف پیدا کرده است. گویی فلسفه در باطن خود قوه‌یی داشته است که گرچه به‌اعتباری موجب قدرت و بسط و تفصیل آن شده از جهت دیگر اسباب ضعف بوده است ، یعنی اینکه فلسفه از ابتداناگزیر به دفاع‌از موجودیت خود بوده است ، صرفاً حکایت از ضعف فلسفه نمیکند و اگر این‌امر را ضعف بدانیم قدرت فلسفه را هم در این ضعف باید بازشناسیم ؛ زیرا فلسفه تا وقتی‌میتوانست‌از خود دفاع کند که موجودیت‌آن محرز بود ؛ اما وقتی به صورت مذاهب تحصلی ونو تحصلی و پراگماتیسم و... درآمد ، دیگر دفاع‌از فلسفه هم‌چندان‌مورد نداشت. با پیدایی این‌فلسفه‌ها ، تفکر ودفاع‌از تفکر هم تقریبا منتفی شد وفلسفه به درجه ومرتبه‌یی از بسط‌خود رسیدکه جای خود را به علم تکنولوژیک داد .

میدانیم‌که این‌معانی به انحای‌مختلف‌قابل تفسیر است وموجب سوء تفاهم میشود. فی المثل وقتی‌گفته‌میشودکه «فلسفه‌تازمانی‌که‌موجودیت‌آن‌محرز بوده‌میتوانست‌از خود دفاع کند . . .» اولین معنایی که‌مثنا در به‌ذهن میشود ، این است که‌فلسفه تا وقتی که توانایی دفاع در مقابل ضد فلسفه داشت وقدرت ضد فلسفه بیش از فلسفه نبود ، وجود داشت ؛ اما وقتی ضعیف شد واساس ومبانی آن رو به سستی رفت در مقابل معاندان تاب نیاورد وبه تدریج میدان را خالی‌کرد ؛ اما این استنباط درست نیست وبا اصل مختار ما منافات دارد. برطبق این اصل قدرت تمدن غربی در فلسفه است ، یعنی این تمدن مبتنی بر فلسفه بوده در طیِ تاریخ دوهزارو پانصد سالهٔ خود

ومخصوصاً در طی چهار صد سال اخیر قدرت خود را از فلسفه گرفته است، نه آنکه پیدایی فلسفه در جنب اقسام دیگر علوم ومدون امری اتفاقی وعارضی باشد. معمولاً وقتی به تاریخ فلسفه نظر میکنیم فلسفه را گاهی ضعیف ودر دوره یی قوی میبینیم واحیاناً به نظر ما میرسد که فی المثل فلسفه به استخدام دیانت درآمده است واین ضعف وقدرت را معلول عوامل خارجی میانگاریم.

واما چنانکه گفتیم فلسفه در مقابل عوامل خارجی کمتر احساس ضعف کرده است، حتی میتوان گفت که فلسفه وقتی در مقابل انحای دیگر تفکر قرار گرفته کم وبیش آن تفکرات را در خود منحل کرده وهرگز در برابر مخالفتهایی که از خارج با آن شده در نمانده است، پس مقصود از عبارت «فلسفه تا زمانی که موجودیت آن محرز بود میتوانست از خود دفاع کند» این است که تا وقتی که فلسفه صورت متودولوژی وایدیولوژی پیدا نکرده بود وتمام قوا واستعدادهای آن در علم جدید فعلیت نیافته بود، خواهی نخواهی وجود داشت ومخالفت این وآن چندان تأثیری نداشت. چنانکه مخالفت غزالی با فلسفه به فلسفه لطمه یی نزد؛ بلکه فلسفه را وارد در علم کلام کرد وبه تدریج فلسفه در کلام غالب شد. در واقع به اختیار اشخاص نیست که با فلسفه مخالفت کنند وآن را از بین ببرند ویا آن را تقویت واحیا کنند، چنانکه در وضع کنونی هم سعی کسانی که میخواهند دوباره فلسفه را به نحوی احیا کنند، بی حاصل وعبث (۳) است. این مجددان فلسفه هر که باشند وهر فلسفه یی اعم از فلسفهٔ افلاطونی یا ارسطویی یا سن طمایی یا هگلی را بخواهند تجدید کنند، سعی شان به جایی نخواهد رسید وشأن وقدر شان صرفاً از این جهت است که توجه به فلسفه را، که لازمهٔ تجدید تفکر است، زنده نگاه میدارند والاغرض وغایت آنها غرض وغایت محال است، اینها خود باید حس کنند که اسبابند وحال آنکه هرچه میرسد از سبب است. به این جهت دوستداران فلسفه نه از مخالفتها پریشان وغمگین میشوند ونه امیدی به دفاع از فلسفه دارند. آنها باید این وضع مخالفت با فلسفه را درک کنند وتسلیم باشند نه آنکه بخروشند وسینه بخراشند.

باز ممکن است از آنچه گفتیم چنین استنباط شود که چون علم تحصلی جدید جای فلسفه را گرفته است این علم به خودی کافی است و با ظهور علم جدید بشر دیگر نیازی به فلسفه وبه تفکر ندارد وخلاصه این علم کمال فلسفه است. این استنباط هم درست نیست؛ زیرا علم جدید اصلاً

اقتضای تفکر نمیکند ودر این علم تفکر جایی ندارد. و قتی گفته میشود که علم جای تفکر را گرفته است مراد این است که مابه پایان تأریخ فلسفه ، یعنی به دوره یی رسیده ایم که تمام امکاناتی که در ابتدای تفکر غربی وجود داشته ، در تمدن جدید غربی ودر علم تکنولوژیک متحقق شده است ؛ اما نه چنان است که در دورهٔ پایان فلسفه ، اصلاً فلسفه نباشد وکتب ومقالات فلسفی نوشته نشود؛ بلکه بیش از هر زمان دیگر در مباحث ومسایل فلسفه آثار وکتب نشر پیدا میکنند و کنفرانسها وکنگره ها ومجامع فلسفی منعقد میشوند ؛ اما بهترین این کتب متضمن وتفصیل فلسفه های گذشته است ودر مورد کنفرانسها و کنگره ها و مجامع فلسفی هم هوسرل فیلسوف آلمانی قولی دارد که در عین ایجاز و اختصار وصف تام این قبیل مجامع است. هوسرل در ضمن درسهایی که در پاریس تحت عنوان «تأملات دکارتی » داده گفته است که در کنگره های فلسفی ، فلاسفه باهم ملاقات میکنند نه آنکه تماس میان فلسفه ها برقرار شود. مقصود از پایان فلسفه این نیست که دیگر فلسفه وجود ندارد ، فلسفه هست ؛ اما تفکر جدی فلسفی نیست. در غرب دورهٔ تحقیق فلسفی و شرح فلسفه ها و علم فلسفه است. پس هیچ مورد ندارد که تصور کنیم باپیدایی علم جدید وترقیاتی که در طی دو قرن اخیر کرده است بشر خود را از فلسفه بینیاز مییابد ، چرا درا ین دوره تفکر جدی فلسفی به تحقیق وبه علم فلسفه تبدیل شده است ؟ سخن امثال اگوست کنت که میگوید بشر دورهٔ فلسفی را پشت سر گذاشته به دورهٔ علمی وارد شده ازاین جهت مابعد الطبیعه دیگر مورد ندارد ، هرچند که به اعتباری غلط نیست ، سطحیست. (٤)

البته فلسفه که در یونان آغاز شده ودر تفکر هگل و نیچه به تمامیت رسیده است در آینده تجدید نخواهد شد و به عبارت دیگر ، تفکر آینده چنانکه مارتین هیدگر میگوید :

. . فلسفه به معنی مابعد الطبیعه نخواهد بود ؛ ولی این قول ربطی به رأی اوگوست ندارد. به نظر اوگست کنت دورهٔ تحصلی نسبت به دورهٔ فلسفه کمال محسوب میشود ؛ ولی تمامیت یافتن فلسفه و پایان آن وتحقق ما بعد الطبیعه به صورت علم جدید افادهٔ معنی کمال و تکامل نمیکند؛ بلکه مشعر به این است که علم جدید به هیچ وجه مبنای تمدن غربی نیست ؛ بلکه از لوازم ذات این تمدن است. مبنا و اساس تمدن غربی فلسفه است و باتمامیت یافتن فلسفه علم غربی وتکنولوژی غرب به کمال بسط خود رسیده ازاین پس قدرت بسط خود را از دست میدهد،

پس در دورهٔ پایان فلسفه دیگر نمیتوان گفت که غرب هنوز صورت کامل خود را پیدا نکرده باز هم کمال منتظری دارد. علم و تکنالوژی جدید هم نه مرحلهٔ کمال فلسفه است و نه میتواند جانشین فلسفه باشد، مع هذا بسط این علم و تکنالوژی با نفی و انکار و ضدیت بافلسفه ملازمت دارد، به شرط آنکه میان این دو معنی نسبت علیت و معلولیت نجوییم و نبینیم.

نکتهٔ دیگری را هم در این مورد باید گفت و آن اینکه نفی فلسفه در دورهٔ پایان فلسفه با ضدیت و مخالفتی که افلاطون احساس و طرح کرده است، تفاوت دارد؛ زیر اشدیدترین دشمنیها بافلسفه صورت میگیرد، پس این مخالفت هم همچنان در درون فلسفه است، این بار فیلسوف حقیقی نیست که در موضع دفاع قرار گیرد، متفکران جدی غرب هم از یک قرن پیش به این طرف دیگر به دفاع بیهوده از فلسفه بر نخاسته اند. مارکس و کی یرکه گارد و نیچه کم و بیش دریافته بودند که در دورهٔ پایان فلسفه و با اینکه قصد گذشت از فلسفه داشتند، بار دفلسفه، خود به تمامیت یافتن آن مدد رساندند. البته کی یرکه گارد فیلسوف نبود وداعیهٔ فیلسوف بودن نداشت و متفکر دینی بود، مع هذا در فلسفهٔ قرن بیستم در غرب اثر جدی باقی گذاشت و فلسفه های اگزیستانس، که در مقابل تفکر عقلی و مفهومی است، تماماً تحت تأثیر تفکر کی یرکه گارد بوده است. این فلسفه ها هرچند که متافیزیک را رد کردند، نتوانستند بنای گذشت از متافیزیک و اساس تفکر آینده را بگذارند؛ اما حداقل با تمامیت دادن به فلسفه، مقدمات آن را فراهم کردند وگرنه اصولاً ردفلسفه ورد هیچگونه تفکر نمیتواند عین تفکر باشد. پیداست که در پرتو تفکر، آرائی اثبات میشود و آراء دیگر مردود میگردد؛ اما با ابتدای ار رد و ایراد و اثبات و قبول، تفکر به وجود نمی آید.

قبلاً گفته ایم که قبول یک فلسفه و ردفلسفه دیگر درشأن محققان است و اگر فلاسفه هم به رد و اثبات پرداخته اند، رد و اثبات آنها پس از وضع اصول و پاسخ دادن به پرسش اساسی فلسفه بوده است. اگر هگل ایدآلیسم خود را تاج فلسفه میداند و فلسفه های دیگر را در قیاس بافلسفهٔ خود و در بسط تأریخی تفکر فلسفی مورد حکم و داوری قرار میدهد، از آنست که فلسفه را مرحله یی ارظهور روان مطلق میداند که درطی تأریخ بسط یافته است، او هیچ فلسفه یی را رد نمیکند واگر تمام فلسفه ها مراتب مختلف ظهور روان مطلق باشند چه جای رد وایراد میماند؛ منتهی مراتب ظهور روان مراتب سیر کمالی است و فلسفه هم در تأریخ خود سیر صعودی

پیموده ودر فلسفهٔ هگل به کمال خود رسیده است؛ اما آنچه گفتیم عیناً قول هگل نیست، زیرا هر فلسفه یی بیان جلوه‌یی از وجود است وتمامیت فلسفه هم یعنی جمع آمدن تمام آنچه بالقوه در ابتدای فلسفه بوده است. باید مطلب را قدری توضیح بدهیم تامعلوم شود که مقصود از پایان فلسفه چیست. وصف این دوران به صورتی که مؤرخان فلسفه وپژوهنده‌گان نقل کرده اند موادی را برای فهم و درك مطلب فراهم میکند؛ اما به حودی خود کافی برای شناختن ماهیت دورهٔ پایان فلسفه نیست، پس باید صفات ذاتی این دوره را بیابیم.

یکی از اوصاف ذاتی دورهٔ جدید ظهور وجود علم تحصلی است. این علم که معمولاً آن را کمال علم وعلم مطلق میانگارند، علمی است که قدمابه سنخ آن اصطلاحاً علم اعتباری میگفتند وبه نظر آنان این نحوهٔ علم وادراك هر چند که مبتنی بر علم حقیقی بوده؛ اما احکام آن از احکام علم حقیقی استنتاج نمیشده است. این معنی شاید برای اساتید و علمای فلسفهٔ اسلامی قدری تعجب آور باشد که کسی بگوید علم فزیك جدید از سنخ علوم عملی وشعری است، این تعجب بی وجه هم نیست؛ زیرا در ظاهر امر احکام و قضایا و قوانین علم جدید ازنوع احکام خبری است وای بسا که بعضی تصور کنند این احکام و قوانین قضایای حقیقیه است؛ اما علم جدید درحقیقت علم کلی و نظری نیست و اگر صورت ریاضی دارد، باید توجه شود که صرف وجود این صورت ایجاب نمیکند که علم جدید علم کلی وحقیقی باشد؛ بلکه اعتباری بودن علم جدید ناشی ازهمین حیث است. درعلم طبیعت جدید طبیعت را از آن حیث که قابل اندازه گیریست، اعتبار میکنند وبه عبارت دیگر، حدوصورت وهمی به طبیعت و اشیای طبیعی میدهند وبه این طریق است که تصرف در طبیعت میسر میشود واین تصرف منفك ازعلم جدید نیست. صدرالدین شیرازی بادقت نظری که دارد توجه کرده است که عموم افرادبشر بیش از مفاهیم جزئیه ادراك نمیکنند وادراك معنای کلی ازعهدهٔ هر نفسی بر نمی‌آید، چرا ینکه غالباً خیال منتشر را با معنی کلی خلط میکنند. ازموارد این خلط رادر بحثهایی که در بارهٔ کلیت علم جدید میشود، میتوان یافت. این علم بامعانی کلی سروکاری ندارد وآنچه درعلم جدید کلی دانسته میشود، خیال منتشر است.

... درعلم جدید کلی لفظ است ونومینالیستهای جدید بااین اعتبار که تنها شناسایی معتبر را شناسایی

علمی» (به معنی علم تحصلی جدید) میدانند در نومینالیسم خود محقند؛ زیرا اگر علم منحصر به علم تحصلی جدید است کلی، چیزی جز لفظ یا تصور جزئی مبهم و اجمالی که با کلی شباهت دارد و با آن مشتبه میشود، نیست. این تذکر اجمالی لازم بود تا دانسته شود که وقتی از قانون علمی و کلیت احکام در علم جدید بحث میشود، این کلی و کلیت چه معنی دارد. اینک باید از ماهیت و ذات علم جدید پرسش کنیم. قبلاً گفتم که علم جدید از سنخ علم اعتباری است پس ببینیم مراد از علم اعتباری چیست؟ (۵)

استادان معاصر فلسفهٔ اسلامی (طباطبایی و مطهری) تحقیقی در باب علم اعتباری دارند که در عین اختصار جامع به نظر میرسد. به نظر این دو بزرگوار در ادراک اعتباری آنچه ادراک میشود، معانی وهمی است و ۱- این معانی در ظرف توهم مطابق دارند، اگرچه در ظرف خارج مطابق ندارند؛ ۲- مصادیق تازه تا جایی که دواعی موجوداند دارای این حدود هستند و با از میان رفتن دواعی از میان میروند؛ ۳- هریک از این معانی وهمی روی حقیقت استوار است، یعنی هر حد وهمی را که به مصداقی میدهیم مصداق واقعی دیگر نیز دارد، ۴- این معانی وهمی در عین حال که غیر واقعی هستند، آثار واقعیه دارند، پس میتوان گفت که اگر یکی از این معانی وهمیه را فرض کنیم که اثر خارجی (مناسب با اسباب و عوامل وجود خود) نداشته باشد از نوع این معانی نبوده غلط حقیقی یا دروغ حقیقی، یعنی لغو و بی اثر خواهد بود، پس این معانی هیچگاه لغو نیست؛ ۵- این عمل فکری را طبق نتایج گذشته میتوان تحدید کرد و گفت عمل نامبرده این است که با عوامل احساسی حد چیزی را به منظور ترتیب آثاری که ارتباط با عوامل احساسی خود دارند، به چیز دیگری بدهیم؛ ۶- این ادراکات و معانی چون زاییدهٔ عوامل هستند دیگر ارتباط تولیدی با ادراکات و علوم حقیقی ندارند و به اصطلاح منطق یک تصدیق شعری را با برهان نمیشود اثبات کرد و در این صورت برخی از تقسیمات معانی حقیقیه در مورد این معانی وهمیه مثل بدیهی و نظری و مانند ضروری و محال و ممکن جاری نخواهد بود؛ ۷- ممکن است این معانی وهمیه را اصل قرار داده معانی وهمیه دیگری را از آنها بسازیم و به واسطهٔ ترکیب و تحلیل، کثرتی در آنها پیدا شود (سبک مجاز از مجاز). علامه طباطبایی بعد از بیان اوصاف علم اعتباری مینویسند: «با تأمل در اطراف بیان گذشته باید اذعان نمود به اینکه ممکن است

انسان یاهر موجود زندهٔ دیگر (به اندازهٔ شعور غریزی خود) در اثر احساسات درونی خویش که مولد یک سلسله احتیاجات وجودی مربوط به ساختمان و پژواش، میباشد، یک رشته ادراکات و وافکاری بسازد که بستگی خاص به احساسات مزبور داشته به عنوان نتیجه وغایت، احتیاجات نامبرده را رفع نماید وبابقا وزوال وتبدل عوامل احساسی و وبانتایج مطلوبه زایل و متبدل شود.....» (٦) استاد محشی آقای مطهری درحواشی کتاب اصول فلسفه توضیح مدهند که مفاهیم اعتباری ازآن جهت که فرضی وقرار دادی هستند وما بحذاء خارجی ندارند، صرفاً ابداعی واختراعی نیستند واذهان باشک قدرت خلاقهٔ مخصوصی این معانی راوضع وخلق نمیکنند... زیرا قوهٔ ما که چنین قدرتی ندارد که ازپیش خود تصوری بسازد اعم ازآنکه آن تصور مصداق خارجی داشته یانداشته باشد وخلاصه هیچ یک ازادرکات اعتباری عناصر جدیدومفهومات تازه‌یی در مقابل ادراکات حقیقی نیست که عارض ذهن شده باشد وماناچار باشیم راه ورود آنهارابه ذهن توجیه کنیم؛ بلکه این ادراکات اعتباری مبتنی بر حقیقتی است که مابرای وصول به‌منظور استفاده های عملی خود درظرف توهم چیز دیگری رامصداق آن مفهوم فرض کرده ایم وخلاصه آنکه ذهن درادراکات حقیقی به اقتضای تمایلات درونی واحتیاجات زندگی تصرفاتی میکند.

نکتهٔ بسیار مهمی راکه آقای مطهری متذکر شده اند این است که در مقدمات برهان بین موضوع و محمول این مقدمات چه نسبتی باید برقرار باشد تا بتواند حقیقتی را معلوم سازد و سه شرط ذاتیت و ضرورت وکلیت را ذکر میکنند و معتقد اند که جمهور منطیقین و فلاسفهٔ اسلامی این نکات مهم را مورد غفلت قرار داده اند (البته متذکر میشوند که ابن سینا در منطق شفا و نصیر الدین طوسی در منطق تجرید و در اساس الاقتباس به‌آن اشاره کرده‌اند) وهمین تغافل منشأ لغزشهای زیادی شده است. دانشمندان جدید نیز که به مسایل منطقی اهمیت شایانی داده اند به این طرز و روش وارد و خارج نشده اند» و بالاخر، مینویسند: «...دراعتباریات همواره روابط موضوعات و محمولات وضعی و قرار دادی و اعتباری است و هیچ مفهوم اعتباری با یک مفهوم حقیقی و یا یک مفهوم اعتباری دیگر رابطهٔ واقعی و نفس الامری ندارد... و ما نمیتوانیم با دلیلی که اجزای آن را حقایق تشکیل داده (برهان) یک مدعای اعتباری را اثبات کنیم، و نیز نمیتوانیم با دلیلی که از مقدمات اعتباری تشکیل شده حقیقتی از حقایق را اثبات کنیم و هم

نمیتوانیم از مقدمات اعتباری تشکیل برهان داده یک امر اعتباری نتیجه بگیریم... در مورد علم اعتباری رابطه بین دو طرف قضیه همواره فرضی و قرار دادی است و اعتبار کنندهٔ این فرض و اعتبار را برای وصول به هدف و مصلحت و غایتی نموده... و یگانه مقیاس عقلانی که در اعتباریات به کار برده میشود، لغویت وعدم لغویت اعتبار است والبته در این جهت خصوصیت اعتبار کننده را باید در نظر گرفت .مثلاً اگر اعتبار ، اعتبار خیالی ووهمی است مصالح واهداف آنقوه را باید در نظر گرفت و اگر اعتبار عقلی است مصالح و اهداف قوهٔ عقلی را بایددر نظر داشت وهمچنین فرق است بین اعتبارات قانونی یک نفربشر واعتبارات قانونی که به وسیلهٔ وحی الهی تعیین میشود، ولی در این جهت فرقی نیست که هرکس وهرچیز وهر فرد وهر دسته که چیزی را اعتبار کند غایت وهدفی در اعتبار خود دارد ووصول به آن هدف را مقصد قرار میدهد و اگر چیزی را برای مقصد خاص اعتبار کرد، ممکن نیست که عین همان قوهٔ اعتبارکننده چیز دیگری را اعتبار کند که او را از وصول به آن مقصد دور کند. یگانه مقیاس سیر و سلوك فکری در اعتباریات همان مقیاس لغویت است. آیا اوصافی که برای سنخ علم اعتباری ذکر شد تماماً بر علم جدید تطبیق نمیکند؟حوزه های مختلف فلسفی جدید غرب مثل مذهب اصالت تجربه و مذهب صلاح عملی و مذهب تحصلی جدید و مذهب پوانکاره که بر طبق آن علم قرار داد و مواضعه است هیچ یک در حقیقت علم تحقیق نکرده اند؛ بلکه هر یک به نحوی بنارا بر اصالت علم جدید گذاشته حکم خود را در مورد علم به طور کلی تعمیم داده اند. اگر در آراء آنان به این اعتبار نظر کنیم که طور کلی در باب حقیقت علم چه گفته اند اقوال شان ناقص و محدود و سطحیست ؛اما آنچه در باب علم گفته اند ، درست است . در پراگماتیسم وقتی حقیقت عین صلاح عملی دانسته میشود، نباید بر آن اشکال و ایراد وارد کرد؛ زیرا چنین قولی اصلاً قابل اعتنا نیست؛ معذالک پراگماتیسم از این جهت محق است که حقیقت علمی در علوم رسمی دورهٔ جدید چیزی جز صلاح و مصلحت عملی نیست. این حکم در مورد مذاهبی هم که منکر علم کلی میشوند یا علم را قرار داد میدانند ، صادق است و اگر تمام اقوال این حوزه ها را در مورد علم جمع کنیم کم وبیش همان اوصافیست که محققان مادر وصف علم اعتباری گفته اند. شاید اولین کسی که به صورت جدی اعتباری بودن علم جدید را اثبات کرد، کانت بود. البته بسیاری از

مسایل فلسفه کانت را مخصوصاً متکلمان به طور پراگنده و بر مبنایی دیگر و با مقاصد متفاوت مطرح کرده بودند، منتهی تا وقتی که علم جدید به وجود نیامده بود، ممکن نبود که احکام علم اعتبار رتی بر آن تطبیق شود. کانت متوجه شد که بشر عقل و وهم را با هم اشتباه کرده است. به نظر او علم طبیعت جدید علم عقلی نیست؛ بلکه مادهٔ آن از تجربهٔ خارجی اخذ میشود و صورت را بشر به آن افاده میکند و صحت احکام علمی تابع اعتبار قوه واهمه و قاهمهٔ ماست. البته کانت قایل به علم حقیقی در برابر این علم اعتباری نیست و فلسفهٔ قرون وسطی و به طور کلی هیچ ما بعدالطبیعه را نمیپذیرد و اصولاً به علمی که احکام آن برهانی باشد، قایل نیست، بدیهی است که کانت با این قول، علم جدید را تخطئه نمیکند؛ بلکه اهمیت و عظمت آن را در وهمی بودن میداند، پس این علم که حاصل اعتبار وهم ماست، غلط نیست و اگر جز این بود علم جدید به وجود نمی آمد و پیشرفت نمیکرد؛ زیرا کلی در علم جدید خیال متشر یا وهم منتشر است و این خیال منتشر با قوهٔ خیال و وهم مناسبت دارد و مورد ادراك عقل نمیتواند باشد. در مورد درستی احکام علم معمولاً تردید نمیشود؛ اما باید دید که این درستی از کجاست و ملاك درستی و نادرستی احکام علم چیست؟ بر خلاف آنچه معمولاً پنداشته میشود، مطابقت و عدم مطابقت با واقع ملاك صحت و سقم احکام عقلی نیست .علم جدید وصف ریاضی عالم است و اینکه انیشتاین معتقداست که این روابط ریاضی ساده تر حواهد شد، پیداست که طبیعت در واقع و نفس الامر وحتی تمثلاتی که مورد ومتعلق علم جدید است. ساده تر نمیشود. بلکه آنچه ساده میشود فورمولها و روابط ریاضی است که نظام و ترتیب پدیدار ها با آن بیان میشود. البته کسانی مثل هانری پوانکاره و انیشتاین وهایز نبرگ، که در عین اختلاف نظر علم را نوعی بیان ریاضی عالم پدیدار ها میدانند، قایل نیستند که ملاك چنین علمی فایدهٔ عملی و موافقت با مصلحت باشد و فی المثل انیشتاین قایل است که اگر تجربه مؤید فورمولهای ریاضی است بدان جهت است که نوعی سنخیت میان نظام طبیعت و این فرمولها وجود دارد. البته در تأریخ علم هم شواهدی وجود دارد که کشفیات ریاضی ممکن است تا مدتی در علم فزیک مورد استفاده قرار نگیرد، مع هذا قوانین فزیك از مقدمات حقیقی استنتاج نمیشود و برهان ندارد و درستی و نادرستی آن در مآل امر به موافقت یا مخالفت با مقاصد وغایات عمل وزندهگی و تصرف در طبیعت باز میگردد.

این سخن هم قدری عجیب به نظر میرسد؛ زیرا عادت همگانی و حتی عادت اهل علم بر این جاری شده است که علم را بیغرض و غایت بدانند و فواید مترتب بر علم جدید را زاید بر ذات علم و امری عرضی و اتفاقی قلمداد کنند. این امر ناشی از خلط میان ماهیت علم و نفسانیات عالم است، به این معنی که چون میبینند اهل علم در بند فایده نیستند و به نفس علم تعلق خاطر دارند، گمان میکنند تصرف در طبیعت به ذات علم ربطی ندارد؛ بلکه کسانی پیدا میشوند که از علم حسن استفاده یا سوء استفاده میکنند. حسن بزرگ این قول این است که با اخلاق و عادات رسمی ما مناسبت دارد و بر اساس آن میتوانیم حب و بغض خود را توجیه کنیم و کسانی را مسؤول سوءاستفاده از علم معرفی کنیم و کسان دیگر را از جهت حسن استفاده مورد ستایش قرار دهیم. البته علم در نفسانیات عالم به فایده نظر ندارد؛ اما در نفسانیات عالم علمی وجود ندارد؛ بلکه تعلق خاطر به علم هست و پیداست که این تعلق خاطر به فایدهٔ عملی ارتباط مستقیم ندارد؛ اما ماهیت علم جدید چیز دیگری است و اصل اساسی آن تصرف در طبیعت است، با کیفیات نفسانی عالمی که عمر خود را وقف پژوهش علمی میکند، و احیاناً نتایج عملی از آن نمیخواهد بیغایت و بیغرض میدانیم و به این معنای بدیهی به بداهت حس و وجدان توجه نمیکنیم که اهمیت و اعتبار علوم زمان ما به این است که در عمل سودمند باشد و به تعبیر دیگر، علم پراگماتیک است مگر همهٔ ما دانسته و نادانسته به سودمندی علم نظر داریم و ما بر میزان درجهٔ سودمندی دربارهٔ آن حکم نمیکنیم وحتی وقتی فلسفه را انکار میکنیم مستمسک اصلی حکمی ما این نیست که سودمند و فایده یی بر مباحث آن مترتب نمیشود.

البته حکمی که عامهٔ مردمان در مورد علم دارند نمیتواند مورد استناد باشد وحتی ممکن است گفته شود که چون مردمان میخواهند از علم فایدهٔ عملی برند، از آن در این طریق استفاده شده است. جای انکار نیست که عامهٔ مردمان از ذات و ماهیت علم چیزی نمیدانند و استناد به آرای عمومی در مباحث نظری مورد ندارد. در اینجا هم این نکته را از جهت روشن ساختن مطلب آوردیم وگرنه سیر علم جدید و علم تکنولوژیک عصر حاضر ارتباط به خواست این و آن ندارد، بلکه ذات مقتضی استفاده عملی و ایجاد تغییر در عالم و تصرف در آنست و هیچ مورد نمیتوانیم بیابیم که از علم و احکام علمی چنین استفاده یی نشود.

پس از ذکر این مقدمات یک‌بار میپرسیم که ماهیت علم جدید چیست؟ آنچه در باب نظر کانت گفتیم میتواند به ما کمک کند که ذات علم را بشناسیم؛ زیرا او از ذات علم جدید پرسش نکرده، بلکه پرسش او در باب ذات و فاهمه است، پس ببینیم ذات علم جدید چیست و تا چه اندازه با او صافی که برای علم اعتباری ذکر شد، مطابقت دارد. وجه مغایرت آن با علوم اعتباری در نظر متقدمان چیست؟ ذات علم جدید، پژوهش است. پژوهش چیست؟ در پژوهش معمولاً منطقه یی از موجود و وجهی از آن انتزاع و اعتبار میشود و اوصاف کمی آن بیان میگردد. علم فزیک را مثال میزنیم. اگر فزیک جدید در ذات خود ریاضی است نه از آن جهت است که طبیعت بالذات صورت ریاضی داشته تابع احکام ریاضی باشد؛ بلکه این علم از آن جهت ریاضی است که بشر از چهار صد سال پیش طبیعت را به صورت ریاضی اعتبار کرده است ومیدانیم که هرچه خارج از این اعتبار باشد ونتوان آن را اندازه گیری کرد، در علم حدید جایی ندارد ومورد متعلق علم نیست. در واقع وقتی در علم جدید از پدیدارهای طبیعت سخن گفته میشود کمی بودن به عنوان صفت ذاتی این پدیدارها مأخوذ است. به عبارت دیگر، درستی و صحت کشف طبیعت به صورت ریاضی، از جهت دقت کمی وعددی آن نیست؛ بلکه برعکس، دقت عددی وریاضی از آن جهت اهمیت پیدا کرده است که متعلق علم وآنچه پدیدار طبیعت خوانده میشود، به عنوان امری که قابل اندازه گیری است، اعتبار شده است.

صفت دیگر پژوهش علمی این است که برطبق روش معین صورت میگیرد واین خصوصیت با خصوصیت اول ملازمت دارد و در واقع نتیجهٔ آنست؛ زیرا روش پژوهش مستقل از نحوهٔ اعتبار مسایل علم نیست. دانشمند پژوهنده که در ابتدای سیر علمی به شرح فرضیه میپردازد، آن قسم از ظهورات طبیعت را در فرضیهٔ خود منظور وملحوظ میکند که قابل محاسبه است.

در اینجا باید به نکتهٔ دیگری توجه کرد وآن اینکه علم فزیک اگر صورت ریاضی نداشت نمیتوانست تجربی باشد (۷). فرانسیس بیکن که در مورد تجربی بودن علم جدید اصرار میکرد متوجهٔ این نکته نبود؛ امادکارت اجمالاً میدانست که علم جدید باید در صورت ریاضی تحقق پیدا کند. در واقع وجه ممیز علم جدید وعلم قرون وسطی وعلم یونانیان صرفاً در این نیست که علم قدیم نظری بوده وعلم جدید تجربی است؛ زیرا متقدمان هم به کلی از تجربه وعلم تجربی غافل نبوده اند.

ن قول خیلی شایع است که قدما از روش تجربی بیخبر بوده‌اند و به قیاس و استدلال قیاسی اکتفا میکرده‌اند و تا حال بدین منوال بود که علم پیشرفت نکرد، اما از وقتی که بشر روش تجربی آموخت، علم و تمدن در راه ترقی سریع افتاده! این قول با وجود خطاهای موجهی که دارد، بی‌اساس است و هیچ نکته‌یی را برای ما روشن نمیکند، حتی موجب میشود که از ماهیت علم تجربی پرسش نکنیم. علم تجربی امروز شباهتی به علم نظری دارد و این شباهت موجب شده است که بینونت میان علم قدیم و علم تحصلی جدید کمتر مطرح شود. صرف تجربی بودن علم جدید باعث پیشرفت آن نشده است، اصلاً تا وقتی که بشر موجود را به اعتبار اینکه قابل محاسبه است، تلقی نکرده بود، تجربه و علم تجربی معنی و نتایج دیگری داشت. چنانکه درگذشته هم تجربه و علم تجربی بوده است، اما اهل علم حتی طبیبان تصرف در طبیعت نمیکردند وحال آنکه در علم تجربی جدید طرح فرضیه با تصرف در عالم مناسبت دارد، پس نباید تصور شود که غرض علم به طور کلی کشف حقیقت است احکام علمی مطابقت با واقع و نفس‌الامر هم ندارد، بلکه بیان ریاضی نسبت پدیدارها به صورتی است که در فرضیهٔ علمی اعتبار میشود، فی‌المثل وقتی میگوییم اجسام در فضای خالی با سرعت مساوی سقوط میکنند، در باب نفس واقعیت جسم و هوا و سرعت چیزی نگفته‌ایم و اصلاً این حکم، حکم کلی نیست در این حکم تصوری که از جسم داریم صورت وهمی یا خیال منتشر است. مهمتر آنکه این قضیه مثل غالب قضایای علمی قضیهٔ شرطی است و مفاد آن این است که اگر فضایی را از هوا خالی کنیم، سرعت سقوط اجسام مساوی میشود. این حکم، وصف هیچ واقعیتی نمیکند (البته اگر واقعیت را به معنی نفس الامر بدانیم)، بلکه صرفاً اعتبار تکنیک دارد. اگر بشر طبیعت را به نحوی که در علم جدید تلقی میشود در نظر نمی‌آورد، اصلاً این علم به وجود نمی‌آمد و ترقی به معنی جدید آن هم مطرح نمیشد. در واقع بشر میبایست عقل و فاهمه (واهمه) را باهم اشتباه و خلط کند تا علم و تمدن جدید غربی به وجود آید. چگونه بشر عقل و فاهمه را باهم خلط و اشتباه کرده است؟

این مطلب را به صورتی غیر از آنچه کانت گفته است، بیان میکنیم. در نظر فلاسفهٔ یونانی و اسلامی قوهٔ ادراک اشیا چنانکه هستند، عقل نظری است و عقل عملی قوهٔ تمییز نیک و بد و سود و زیان

است (میدانیم که کانت معانی جدیدی از این اصطلاحات مراد کرده است) این تمییز میان عقل نظری و عقل عملی اختصاص به فلاسفه دارد، چنانکه متکلمان اسلام از عقل به طور کلی معنایی قریب به عقل عملی اراده میکردند و همین عقل است که تعبیر به عقل معاش و عقل کار فزا و عقل اعداد اندیش شده است و ابن خلدون آن را دارای دو صورت عقل تمییزی و عقل جربی میداند.

در دورهٔ جدید تمایل بر این بوده است که عقل را منحل در عقل سلیم و عقل جزوی کنند و مناسایی امور واشیا را هم به عهدهٔ عقل عملی، که به صورت تازه‌یی ظهور کرده است، بگذارند، الا دکارت نمیتوانست بگوید که هیچ چیز مانند عقل به تساوی میان آدمیان قسمت نشده است. به طور کلی به جای اینکه بگوییم در تاریخ جدید غربی، عقل جزوی، که صورتی از عقل عملی است، خلط کرده اند و وجود بشر و عقل معنایی پیدا کرده است که وضع فلسفهٔ غرب بی ارتباط با این تحول نبوده پیدایی علم جدید و مذهب فلسفی پوزیتیویسم و نئوپوزیتیویسم و اصالت منطق پراگماتیسم و اصالت علم و... فرع بر آنست، اما بحث در باب ماهیت علم چه ربطی به وضع تاریخی تفکر قوم ایرانی دارد. ما بیشتر به این قبیل مباحث نیاز داریم، زیرا محقق غربی به فرض اینکه به تفصیل در این معانی وارد نشده باشد، تذکر اجمالی به سیر و بسط فلسفه و تمدن دارد؛ ولی ما در زمان و در سیر تفکر خود ارتباطی با این تحول نداشته ایم و اگر اطلاعی داریم، اطلاع ما از تاریخ است و به تعبیر امروزیها مامصرف کنندهٔ حریص علم تکنولوژیک شدیم، بدون اینکه بتوانیم آنچه را که در غرب گذشته بود و میگذشت از نزدیک و به آزمایش وجدان دریابیم و چون نظام تمام ما گسیخته شده بود و با چشم گوش تعقل میکردیم، تماشاگر صحنهٔ چشم بندی علم و تمدن غرب شدیم و نتوانستیم از حد تحسین عجایب و غرایبی که در صحنه دیده بودیم، بگذریم و اگر گذشتیم در علم متفنن شدیم. جز این هم نمیتوانست بشود. در غرب علم بود و مردم علمپرست شدند؛ ما بیخبر از علم بودیم و آن را مطلق انگاشتیم و به جای تحصیل علم به تعظیم پرداختیم و به قدری در این تعظیم و تبجیل افراط کردیم که فرصت تعلیم و تعلم نماند و نیازی هم به دانستن حس نکردیم. البته این تعظیم جدی و حقیقی نبود، زیرا اگر واقعاً دوستدار دانایی بودیم اینهمه حرف نمیزدیم و به علم رو میکردیم. در این صورت با مشکلات و دشواریهای راه علم و علم آموزی آشنا میشدیم و علم هم در تمدن ما مقامی پیدا میکرد و لاجرم انس و آشنایی اجمالی با آن پیدا میکردیم؛ ما اکنون علم جدید در نظر ما همان چیزها یست که در دانشکده‌ها می آموزند و نمیدانیم معلمان

بیش از آنچه یادگرفته اند، می‌آموزند یا نه. در این وضع پرسش از ماهیت علم برای ما اهمیت اساسی دارد و ضروری است.

ارباب نظر میتوانند بحث کنند که آنچه در این مسأله دربارهٔ علم گفته شده است در میزان تحقیق چه وزنی دارد؛ اما یک چیز محقق است و آن اینکه ما باید راه را از نو آغاز کنیم و شاید لازم باشد که خود راه را بیابیم و در هر صورت از پرسش در باب معنی و ماهیت علم و تمدن جدید غربی بینیاز نیستیم. اهل فلسفه در مغربزمین حتی بدون طرح این مسأله میتوانند به تحقیق فلسفی بپردازند؛ زیرا معنی کلمات و اصطلاحات فلسفی کم وبیش برای آنها مشخص وروشن است. استادان فلسفهٔ اسلامی هم تا وقتی در متن این فلسفه بحث میکنند به مشکلی بر نمیخورند؛ اما اگر بخواهند به تطبیق و قیاس آرای فلسفی غربی و اسلامی بپردازند در وهلهٔ اول باید متذکر به اختلاف مبانی و معانی تعبیرات و اصطلاحات باشند و این اختلاف را روشن سازند؛ زیرا خوانندهٔ امروزی فی‌المثل از الفاظ بشر وانسان وعقل وعلم وذهن و... معانی متداول آن را درك میکند یا هیچ معنایی درنمییابد و در هر صورت آن در یافت و درک هم مبهم است؛ پس نگوییم که ما به فلسفه و تفکر غربی نیاز نداریم؛ زیرا تادر باب علم و تمدن وفلسفهٔ غربی تأمل نکنیم، مقهورآن هستیم وای بساکه به‌آثار تفکر گذشتهٔ خود نیز صورت غربی میدهیم واین امر موجب تشدید پریشانی وآشفته‌گی در تفکر وحتی عین پریشانی وآشفته‌گی است. اگر در این نوشته اشاره به ماهیت علم غربی شده است، قبل از آنکه عرض اثبات چیزی باشد، مقصود این‌است که این علم رامطلق نینگاریم؛ زیرا تاوقتی که چنین‌تصوری داریم تفکر محال است. آنچه در باب علم و تمدن غربی گفته شدمورد چون و چرا و ایراد و اشکال قرار گیرد، اما به هر حال طرح مسأله را نمیتوان نیمورد انگاشت. رد و اثبات علم جدید قبل از اینکه این مسأله جداً مطرح شود، هیچ‌معنی وحاصلی ندارد. میبینیم که ما در قیاس با اهل فلسفهٔ اروپا و غرب مشکل مضاعف داریم. آنها با تذکر اجمالی نسبت به‌اصول و مبادی میتوانند محقق فلسفه باشند؛ زیرا تحقیق فلسفی ادامهٔ تفکر چهار صد سالهٔ غرب است و حال آنکه ما یک راه بیشتر نداریم و آن این‌است که برای نجات از استیلای غرب‌بایدنسبت‌به‌وضع تاریخی‌خوددر ارتباط باگذشته ازیکسو، باتمدن غربی‌از سوی‌دیگر، تذکر وخودآگاهی‌پیداکنیم و تاپشت‌به‌تفکر

اریم این تذکر و خودآگاهی حاصل نمیشود. غرب هم برای تفکر نیازمند به همزبانی با متفکران بل از سقراط است و از طریق این همزبانی باید آشنای سر متفکران شرق شود، اما راه ما رخلاف آنچه غالباً تصور میشود، صعبتر است و اینکه میپنداریم بامتفکران گذشتهٔ خود تماس داریم طی طریق را دشوار تر میکند. گذشتهٔ تفکر و تفکر در گذشته، در حجاب تفکر غربی بلکه در زیر صورت ظاهر پرستی غرب و صورتهای ظاهری فلسفهٔ غربی پوشیده شده است و این حجاب را باید با آشنایی نسبت به تفکر غربی بر داریم و مختصر بگوییم که بدون توسل به تفکر اسلامی اعم از فلسفه و علم کلام و تصوف هم نمیتوان این حجاب را برداشت؛ اما در این قول نه تنها دور صریح، بلکه نوعی تمحل به نظر میرسد؛ زیرا ظاهراً مضمون آن این است که بر ای انس و آشنایی با متفکران گذشته باید با آنها انس پیدا کرد. و قتی مطلب را به این صورت بیان کردیم دیگر دور و تمحل هم مطرح نیست، بلکه تکرار معلوم میشود؛ اما در واقع تکرار معلوم نیست. انس ما با تفکر گذشته بدون تذکر نسبت به وضع تأریخی و آشنایی با سیر تمدن و تفکر غربی میسر نیست و تفکر غربی را بدون رجوع به سوابق تأریخی تفکر نمیتوان باز شناخت. اگر گفته میشد که علم واطلاع به یکی از دو امر باید مسبوق به علم نسبت به دیگری باشد، این سخت محال بود؛ اما بحث در علم و فصل نیست؛ بلکه ادراك نسبت حقیقی میان دو تمدن ودو دورهٔ تأریخی مطرح استکه جز به هدایت نور تفکر باز شناخته نمیشود. این است که وضع و مقام مادر تأریخ جدیدهم وضع ومقام خاصی است، یعنی نباید تصور شود که ما در مرتبه و مقام پایین یا متوسط تمدن غربی هستیم. اگر تأریخ غرب میتواند با تحقق فلسفی و به مدد مایهٔ تفکری که دارد سیر و بسط عادی خود را ادامه دهد، راه ما دشوار تر است؛ زیرا با نزدیك شدن تمدن غربی به پایان سیر خود، دیگر این تمدن مقتدا و مرجع تقلید هم نمیتواند باشد ودر نتیجه تقلید از آنهم منتفی میشود این زمزمه یی که در باب انحطاط غرب میشود بیجا نیست؛ اما متوجه باشیم که اگر وضع تمدن غربی میتواند ما را به خود آورد که از تقلید کورکورانه دست بد اریم، تفکر واجتهاد هم برای ما تحصیل حاصل نیست وفی المثل آدم معمولی غربی را بامولوی، حافظ و صدرای شیرازی قیاس نکنیم و از این قیاس مع الفارق نتیجه نگیریم که ما اهل تفکریم و غربی از تفکر دور است. آنچه در باب آثار و عوارض انحطاط غرب گفته میشود اثبات مزیتی برای ما نمیکند. این راهم بدانیم که نفی غرب

رهایی از قهر و غلبهٔ تمدن غربی نمیشود، و ای بسا که به سود قاهر و غالب تمام شود. البته در سالهای اخیر مختصر توجهی به آثار گذشته پیدا شده و تحصیل فلسفه هم قدری صورت جدی به خود گرفته است، مع هذا آنچه محرز است اینکه ما نه انسی با تفکر گذشتهٔ خود داریم و نه تفکر غربی را درست ادراک کرده ایم. ما کمتر اهل طلب هستیم و حتی وقتی اظهار علاقه به دانایی میکنیم بیشتر قصد تفنن داریم. جهت این امر چیست؟ در جواب دادن عجله نکنیم و پرسش فلسفی را با سخنان معمولی هر روزی پاسخ ندهیم.

اگر نفی و انکار فلسفه لازمهٔ سیر و بسط علم جدید است و این علم که مبتنی بر فلسفه است اساس خود را نفی میکند، چرا در غرب، که زادگاه علم تحصلی است، کمتر به فلسفه بی اعتنایی میشود؟ تردیدنیست که در غرب مخالفت با فلسفه شدید است، اما مخالفت با بی اعتنایی فرق دارد. در غرب شبه فلسفه هایی وجود دارد که ضد فلسفه است، ولی ما با فلسفه مخالفت نمیکنیم، زیرا مخالفت با فلسفه آسان نیست. امثال غزالی و امام فخر رازی که با فلسفه مخالفت کردند، اهل تحقیق بودند؛ ولی امروز بر چه مناسبت و بر چه اساسی با فلسفه مخالفت میکنیم؟ ما مخالفت نمیکنیم، بلکه فلسفه را دوست نمیداریم و به آن بی اعتنا هستیم و این بی اعتنایی از جملهٔ عوارض نفسانی قومی است که در طریق اخذ علم تحصلی جدید هم چندان توفیق نداشته و به خیالی از آن دل خوش کرده قانع بوده است، چه خوب است که در این حکم خطا کرده باشیم و خلاف آن اثبات شود به شرط آنکه مخالف خطابه ایراد نکند؛ زیرا ایراد خطابه این ادعای مرا اثبات میکند که عصر ما عصر خطابه است.

منابع و یاد داشتها:

۱ـ ظاهراً این روش را ناشی از کبر و خود بینی میدانند؛ اما توجه کنیم که فلاسفه از جهت یقینی که به مبادی تفکر خود داشتند وجهی جز جهل و بیخبری در انکار منکران فلسفه نمیدیدند.

۲ـ این پرمدعایی را برمن ببخشایند که بافضل اندك وهنوز فاضل نشده در بارهٔ طبقات وطوایف اهل علم حکم میکنم. به هرحال چیزی حس کرده‌ام که با صداقت مینویسم وامید وارم این راستی توأم باساده گی موجب رنجش کسی نشود.

۳ـ یعنی تدبیر تابع تفکر است نه آنکه تفکر را با اتخاذ تدابیر بتوان ایجاد کرد. وقتی تفکر نباشد معلوم نیست که مبنای تدبیر چیست. عقل جزوی محدود وکوته بین است وفقط جزئی میبیند.

٤ـ اگر اوگوست کنت علم تحصلی را از لوازم ذات تمدن جدید میدانست نظر او تحقیقی بود؛ اما او این علم رافصل ممیز دورهٔ جدید از ادوار دیگر ومبنای تمدن غربی وعین ذات این تمدن میداند وبه نظر او همه شئون دیگر فرع برعلم تحصلی است.

٥ـ علم وادراکات اعتباری اعم ازاخلاق وسیاست مدن وشریعت وشعر وبه طورکلی علوم عملی و شعری درطبقه بندی ارسطوست. وقتی میگوییم علم امروزعلم اعتباری است تصور نشودکه این علم فی المثل ازنوع شعر است. علم جدید علم خاص است وازحیث ذات وماهیت با علوم قدیم اعم ازعلوم حقیقی واعتباری تفاوت دارد ومانعی ندارد که علوم وادراکاتی ازیک سنخ باشند وازحیث ماهیت متفاوت باشند. چنانکه ماهیت شعر باماهیت اخلاق متفاوت است.

٦ـ اصول فلسفه یاروش ریالیسم، صفحات ١٤٨ تا ٦١٥ وحواشی آن.

٧ـ عکس این قضیه هم صادق است، یعنی اگر فزیک جدید تجربی نبود، صورت ریاضی هم نمیتوانست داشته باشد، در واقع این دو صفت علم جدید متلازم است.

گل بیخار

گر نقش غم از صفحهٔ دلها نزدودیم
شادیم که رنجی به دل کس نفزودیم

از عجز اگر دست کسان را نگرفتیم
بر پای خسان نیز سر و روی نسودیم

چون خار به پای دل کس نیز نرفتیم
در باغ جهان گر گل بیخار نبودیم

در بارگه دون فرادست سبکسر
بر پای نستادیم و مر او را نستودیم

ای همنفس اینگونه میاشوب که بر ما
نفرین سزد گر نه سزاوار درودیم

واصف باختری

(ازمجموعهٔ « وآفتاب نمیمیرد » برگزیده شد)

غلام جیلانی یفتلی

کهنسالی و تأثیر آن بر آموزش و عملیه‌های معرفتی انسان

برخی از خصوصیتهای مفهوم «ظرفیت آموزشی» را مسایلی چون قابلیت عمومی انسان در کسب فاهیم تازه، قدرت تسلط بر برخی از نقشهای سلوك و انتخاب تصرفات مفید به منظور جادادن فاهیم مذبور در حافظه و استفاده از آن در اوضاع و شرایط تازه تشکیل میدهد. این مسأله که آیا ازدیاد سن، ظرفیت کلی ذهنی انسان فرسایش مییابد و یا خیر؟ مستلزم غور و دقت بیشتری بباشد؛ زیرا این موضوع باقابلیت آموزشی انسان بسته‌گی دارد. وقتی یك شخص در موردی، یب ونقصی داشته باشد این کمبود بیشتر بر آموزش او تأثیر منفی به جا میگذارد.

مطالعات اولی روی ذکاوت بزرگسالان نشان داده است که نتایج امتحانات ذکاوت بزرگسالان راغلب سالهای جوانی در بلندترین سطح قرار دارد؛ ولی تدریجاً وبه گونهٔ یکنواخت پایین شده رود، با این تفاوت که کاهش مزبور در اشخاص ذکی و تعلیم دیده نسبت به دیگران در حد کمتری ورت میگیرد. بنابراین، روانشناسان مذکور پایین آمدن درجهٔ قابلیت در امتحان ذکا همراه با تبالا سن را دال بر آسیب پذیری بیشتر ساختاری در سنین بالاتر دانسته اند.

واما در برخی از مطالعات بعدی دیده شده است که هیچ گونه همبسته‌گی یك به یك در میان تبادلات عملکردی وساختاری وجود ندارد. در معاینه های پس از مرگ بعضی اشخاص، که زمان حیات هیچ نوع شواهد سلوکی ناشی از این تغییرات در آنان مشاهده نشده بوده، علوم گردید که تبدلات نظیر این که از برگشت بعضی ساختارهای مغزی به حالت اولیه حکایه میکرده، ورت گرفته بود. به همین نهج، وقتی درجهٔ ذکاوت یك تعداد محصلان بعد از انقضای سی ساله

مجدداً مورد ارزشیابی قرار گرفت علایمی به مشاهده رسیده که دال بررشد عقلی آنـان در بزرگسالی بود. احصاییه های موجود از نتایج چنین مطالعات، مبین آن است که کبر سن کمتر میتواند بر اشخاص ذکی تأثیر منفی وارد سارد، بل برعکس، باگذشت سالهای بیشتر بهبود قابل ملاحظـه یی در ذکاوت آنان به مشاهده میرسد.

این مسأله که بعضاً صدمات معزی باعث ایجاد عارضه یی از نگاه ذهنی در پیری نمیگردد شاید بیشتر به دلیل قابلیت و توانایی خود شخص در امر جبیره سازی آن باشد. یکی از روانشناسان در رابطه با این قدرت ساز گاری انسان مینویسد :

« اشخاص سالخورده در جبران تبدلاتی که صورت انجام امور توسط آنها را مختل میسازد قابلیت شگرف و فوق‌العاده یی دارند. آنان در جهت حد اکثر استفاده از ظرفیتهای موجود خویشتن قابلیتهای شان را به گونهٔ خود به خودی و ناآگاهانه تنظیم میبخشند. این روند که به نام تـعدیل غیر شعوری یاد میشود، شاید یکی از خصوصیتهای اجرایی انسان باشد. حـقیقت این است که با صرف نظر از دشواریها و اشکال تجارب انسان در میانسالی و بزرگسالی ،قدرت سازماندهی سلوك همچنان پا بر جا باقی میماند. » (۱)

چنان معلوم میشود که پیچیده‌گی به کار گرفتن خصوصیتهای عصبی انسان خصوصاً که مفید فایده‌یی‌هم باشد، حدوحصر ندارد. اکثرمطالعات نشان داده‌است که‌ظرفیت بالقوهٔ ما به مراتب فراتر از آن است که فعالیتهای ذهنی مان ایجاب میکند. یکی از ضرورتهای دوران پیری را همانا رابطه در میان کار برد و فعالیت از یک طرف، و تحفظ عملکرد ،یعنی ایستاده‌گی در برابـر فرسایش از سوی دیگر تشکیل میدهد. یکی از روانشناسان به نام اندرسن فرضیهٔ کار بـرد را این گونه وضع کرده است : « فعالیت شدید خصوصاً که با دقت و توجه‌عمیق هم‌تـوأم باشد فرسایش را تا مدت زمانی به تأخیر میاندازد.» (۲) فرضیهٔ مزبور چنین توجیه میشود که‌انسان‌یک موجود سیستم ارزی است ، به نحوی که قدرت پذیرش و بازدهی او فوق العاده زیاد میباشد. پیوند قاطع در میان انگیزش و باز دهی به او قدرت و نیـرو میبخـشد، تداوم یک سیستم مؤثر را تضمین میکند و از سقوط وی جلوگیری به عمل می‌آورد. کار برد و فعالیت برای

انسان سودمند واقع میشود، در حالی که استفاده نبردن و فعالیت نکردن هر دو زمینهٔ فرسایش را مساعد میگردانند .

فرضیهٔ مذکور همان گونه که بالای انسان به طور کل تطبیق میشود بالای عملکرد های ویژ عقلی نیز میتواند عملی باشد. مثلاً از عملکرد های کلامی یا قابلیتهای ذهنیی که از همه بیشتر تمرین و تکرار میگردند با ازدیاد سن کاستی صورت نمیگیرد، در حالی که کیفیت قابلیتهای دیگر، ک کمتر تمرین میشوند، در طول دورهٔ زنده‌گی بیشتر پایین می‌آیند .

تورندایک روانشناس معروف در رابطه با آموزش در بزرگسالی چنین ابراز نظر کرده است که تضعیف قابلیت آموزشی بزرگسالان فقط و فقط نتیجهٔ عدم کاربرد و تمرین کافی است. ا گفته است : «آموزش در بزرگسالی در واقع قسماً یک تدبیر وقایوی در برابر عدم قابلیت ای دوره به حساب میرود.»(۳) تحقیقات علمی روشن ساخته است که در رابطه با آموزش اکادمیکی اگر بزرگسالان مشق و تمرین را در یاد گیری حفظ کرده باشند ، از این نگاه از جوانا عقب نمیمانند. تداوم قابلیت آموزشی مستلزم آن است که عملکرد آموزشی پیوسته فعال باشد اهمیت این گفته در این حقیقت نهفته است که مقدار کاربرد عملکرد ها چه به طور کل و چه در سطح عملکرد های مشخص تحت ادارهٔ خود شخص است .

تفاوتهای فردی :

عوامل ارثی (ژنها) ومحیطی (تجارب زنده‌گی) برای هر شخص به گونهٔ مشخصی وجو دارد و نتایج عمل آن، تفاوتها را به بار می آورد، اختلافاتی که با ازدیاد سن هنوز هم وسیعا میگردند . تحقیقاتی که روی عملکردهای مختلف در ارتباط با سن به عمل آمده است همه به صورت متفق القول به این تغییرات صحه میگذارند .

یکی از این مطالعات پیرامون کارآیی کارگران سالخورده انجام یافت. این مطالعه نشان داد ک گرچه درجهٔ کارآیی کارگران پیر از اوسط عملکرد گروه کارگران جوان پایینتر بود؛ ولی کارگران سالخورده‌یی هم وجود داشتند که درجهٔ کفایت شان از حد اوسط کار آیی کارگرا جوان بالاتر بود .

فزونی درجهٔ تغییر، توأم با ازدیاد سن، در نتایج امتحانهای رشد ذکاوت نیز مشهود است

نتایج امتحانهای مزبور این نکته راروشن ساخته است که آنانی که در سنین جوانی در این امتحانها نمرات بالارا حاصل کرده بودند، توانسته بودند این برتری نسبی خود را حفظ نمایند. برعکس، کسانی که در سنین پایینتر در این امتحانها نتیجهٔ چندانی بدست نیاورده بودند، در سن پیری نیز همچنان در حد پایینتر از اوسط قرار گرفتند. به همین صورت تعلیمات عالیتر نیز توانسته است موقف ذهنی شخص را همچنان تا اخیر در حد بالانگه دارد.

اهمیت وقت وزمان

اگر برنامه هایی به جهت شگوفایی ومثمر ساختن زنده گی وایجاد علایق وتماسهای اجتماعی و پامهارتهای تازه برای سالخورده گان وجود داشته باشد از نظر آنان این برنامه ها احتمالاً نوعی فعالیت تعویضی تلقی میگردد ونمیتواند رضایت خاطر شان را فراهم آورد.

تحت چنین حالاتی، مشکل است تاعکس العملهای این گروه سنی به صورت مطلوب برانگیخته شود؛ زیرا در سن پیری انسان بیشتر درپی معنی ومفهوم است. به عقیدهٔ برخی از روانشناسان، «معنی جزئی برای زنده گی» یکی از عوامل مهم عملیهٔ سازش را تشکیل میدهد. درهمین رابطه اذعان باید داشت که وقتی سالخورده گان در برابر سؤالات یک امتحان قرار داده شوند، آنان سؤالات مذکور رااز نگاه معنی مورد دقت قرار میدهند تااینکه به محتوای آن متوجه شوند.

این که انسان تاچه حد میتواند در هنگام پیری فعالیتهای جسمی وذهنی خود را دریک سطح عالی نگه دارد، یک موضوع مهم وقابل توجه پنداشته میشود؛ ولی مسأله دراین جاست که هر قدر انسان به سنین بالاتر نزدیک شده میرود به همان پیمانه علایق او بیشتر انتخابی میگردد واز پرداختن به سرگرمیها وامور یکه از نظر او گویا کم اهمیت ومبتذل جلوه میکنند، اجتناب میورزد. فعالیتهایی که به اصطلاح باذوق یک انسان سالخورده موافق بوده وبه آن صرف برای ارضای علاقهٔ خودسرگرم میشود، اکثر هدفمند نمیباشد.

به گفتهٔ یک روانشناس، مغز انسان اساساً یک آلهٔ ثبت کننده است و مانند هر وسیلهٔ ثبت کنندهٔ دیگر تابع قوانین تیوری معلومات بوده زمان رااز نگاه افزایش معلومات سنجش میکند و معین میسازد. تجربهٔ روانی انسان اززمان، در واقع همان احساس بهتر شدن است. هر گاه

کننده های بالا این نیاز اساسی هر انسان را که باید احساس پیشرفت کند، انعکاس داده بتوانند، در این صورت آموزش در آوان بزرگسالی و پیری نیز جایی در زنده‌گی انسان خواهد داشت و رشد کمال و پخته‌گی او را ممیین خواهد ساخت.

تأثیر سن بالای ذکاوت

انسانها از نگاه عملکرد عقلی باهم متفاوت اند؛ ولی باگذشت سن و فرارسیدن دورهٔ کهولت این تفاوتها هنوز هم بارزتر و وسیعتر میگردند، به گونه‌یی که افراد تواناتر (از نگاه عقلی) کمی بهتر میشوند و آنان که ضعیفتر اند، باسرعت بیشتر روبه انحطاط میروند. مضافاً ، تأثیر بیماریها و عوامل غیر معرفتی دیگر ، چون درجهٔ تحصیل، موقف اجتماعی وضایعات شخصی دیگر را نیز نباید نادیده گرفت. چنان‌که کسانی که احساس میکنند، از زنده‌گی‌شان چیزی باقی نمانده است ، یابه بیماریهای مزمن گرفتار اند ویا از یک بیماری روانی شفا یافته اند ، درمقایسه بااشخاص دیگر از نگاه کارآیی عقلانی و عملکرد هوشی زودتر ناتوان میگردند.(امادر صورت گرفتار آمدن با «جنون پیری» که درآن عوارض و نشانه های متنوع ناشی از سن بسیار بالاتبارز میکند، اختلافات مزبور درمیان افراد تقریباً همسن وسال ناپدید میشود که‌این مسأله مورد بحث فعلی مانیست) .

علیرغم این اذعان از روانشناسان که ازدیاد سن باکارآیی انسان دریک امتحان ذکاوت تناسب معکوس دارد (یعنی هرقدر سن بالا برود نمرهٔ شخص در امتحان ذکا پایینتر می آید) ، مطالعات اخیرنشان داده است که این مسأله صددرصد و در همه بخشهای یک امتحان ذکا صدق نمیکند (امتحانهای ذکای شامل بخشهای کلامی شامل سؤالهای ریاضی ، لسان، استدلال و امثال آن و بخش عملی چون قدرت به نمایش گذاردن قوهٔ ادراک میباشد).چنانکه افزایش سن، کارآیی رادر بخش کلامی امتحان کاهش نمیبخشد، بل بیشتر تقویت هم مینماید، ولی در بخش عملی هرکارآیی یک اندازه کاستی به ملاحظه میرسد. در این جاار ذکر یک نکته ناگزیریم و آن نیز که، سرعت ، منحیث یکی از عوامل تعیین کنندهٔ بسیار مهٔ از امتحانات ذکا معمولاً را تشکیل میدهد، نتایج مطالعات روانشناسان که گویای پایین آمدن درجهٔ کارآیی همزمان باافزایش سن میباشد، اکثربه همین علت رابطه میگیرد. از طرف دیگر، حل کردن مسایل تازه و ناآشنا و مسایلی که تجاربه

اندوخته شده درحل آن کمکی نمیرساند ، نیز سبب میشود که نتیجهٔ امتحان به طو ر نسبی مطلوب نباشد.

به صورت عموم، بزرگسالان به انتخاب آن گونه مسایل و اوضاعی گرایش دارند که درآن تجربه و دانش مطرح باشد، تا آن که عامل زمان ویا انکشاف روشهای تازه درحل و برخورد با آن درنظر گرفته شود.

تأثیر سن بر حافظه :

تفکیک مهارتهای مربوط به حافظه وآموزش تقریباً ناممکن است؛ زیرا بسیاری امتحانهای مربوط به آموزش به حافظه ارتباط میگیرند وحافظه هم از آموزش ناشی میشود. حافظه سه مرحله دارد :

مرحلهٔ اکتساب، مرحلهٔ تحفظ (به خاطر سپردن) ومرحلهٔ به خاطر آوردن. اکتساب این مفهوم را دارد که انگیزه‌یی در گیرندهٔ حسی ودرحافظه ثبت میشود که این درست یک عملیهٔ آموزش است . برعکس، یک امتحان متقاضی آن است که آنچه درحافظه هست به بیرون ریخته شود. بنابراین، تغییراتی ناشی از ازدیادسن، که درحافظه رونمامیگردد، آموزش را نیز متأثر میسازد. به همین صورت اگر با بالا رفتن سن تحولی در آموزش وارد می‌آید، این تغییر در حافظه (خصوصاً در رابطه بامسایل و موضوعهایی که اخیراً در برابر شخص قرار گرفته اند) نیز انعکاس مییابد.

حافظه بر دو نوع است : یکی کوتاه مدت و دیگری دراز مدت. کهولت بر هر یک از آنها تأثیر متفاوت دارد. کهولت بر حافظهٔ دراز مدت تأثیر چندانی ندارد (عارضهٔ جنون پیری از این امر مستثناست) ؛ چنانکه ذخیرهٔ لغات، مهارت در امتحانهای بهرهٔ هوش، سوابق شخصی، تجارب قبلی و دانش اندوخته شده از حافظه زدوده نمیشوند . با تونیک، یک روانشناس در همین زمینه چنین ابراز نظر کرده است : «این درست نخواهد بود اگر گفته شود که گذشت عمر کاستیی در حافظ وارد میسازد ، برعکس ، شواهد موجود میرساند که بسیاری از مردم با وجودی که به سن کهولت هم رسیده اند ؛ ولی حافظه‌های سالم دارند.» (۳)

در رابطه باضیاع حافظه‌چندین نظریهٔ‌مختلف‌وجوددارد: نظریهٔ اول‌اذعان‌میدارد که حافظه در اثر عدم استفاده از ذخایر موجود ضایع میشود . نظریهٔ دیگر بر این بنیاد استوار است که

با گذشت زمان خاطره های تازه بر روی خا طر ه های گذشته انباشته میشوند و این تداخل آنچه را که قبلاً ذخیره شده است از بین میبرد و بالاخره، این نظریه که تغییرات عصبی کیمیا یی و یا از بین رفتن سلولها در سیستم عصبی مرکزی سبب ضیاع حافظه میشود. در حال حاضر تیوری تداخل به اضافهٔ تأثیر عوامل عصبی کیمیا یی در رابطه با ضیاع حافظه مرجح دانسته میشود. این تیوری میرساند: « ذخیرهٔ معلومات توأم با ازدیاد سن افزایش میابد و این در حالی است که تبدلات عصبی (از بین رفتن سلولها، بطی شدن عمومی عملیه ها و افزون شدن اختلافات کیمیا یی) ناشی از افزایش سن به کار انداختن و استفاده از معلومات ذخیره شده را با کندی مواجه میگرداند.» (٤)

این که معلومات چسان در حافظه جا به جا میشوند و چگونه به خاطر می آیند هنوز هم به درستی معلوم نیست و تیوریها در این موارد فقط در سطح فرضیه ها قرار دارند. برخی مطالعات در زمینه میرساند که حافظه حاصل تبدلات کیمیا یی سلولهایی است که مالیکولهای DNA و RNA در آن دخالت ندارند (RNA کتلیست به خصوص برای تولید انواع مواد پروتینی در بدن میباشد. DNA تیزاب هستوی کروموزومها ست که اطلاعات ارثی به صورت رمز در آن وجود دارد. DNA کار RNA را نیز تنظیم میکند). چنانکه مطالعات اخیر نشان میدهد وقتی سگ به ده ساله گی میرسد، برخی مالیکولهای DNA از حجرات مغز او از بین میرود و چنین یک ضایعه میتواند عملکرد مغز را با سکته گی معروض سازد. با این هم نحوهٔ رابطه در میان ضیاع حافظه و ازدیاد سن همچنان نا معلوم باقی مانده است. نا گفته نباید گذاشت که عوامل صحی و امراض مختلف مثلاً بیماریهای قلبی میتوانند به کاهش قابلیت تحفظ در انسان ارتباط داشته باشند.

در همین راستا، مطالعات دیگری روی حافظهٔ کوتاه مدت یا مواد آموخته شدهٔ «آخرین» به عمل آمده است. چنین مطالعات آزمایشگاهی که بدواً با مراحل اکتساب و ثبت معلومات در حافظه سروکار داشته است، نشان داده که حافظهٔ آنی توأم با بالا رفتن سن تضعیف میگردد؛ ولی معلوم نیست که آیا این کاهش نتیجهٔ اختلال در مرحلهٔ اکتساب است و یا این که در مراحل تحفظ و به خاطر آوردن؟ به هر صورت، تحقیقات مختلف روی مرحلهٔ اکتساب حافظه در سالخورده گان نشان داده است که تداخل در عملیهٔ اکتساب سبب میشود که حافظهٔ کوتاه مدت مختل شود. زمینهٔ ایجاد تداخلاتی مانند این، در سنین بالا محتمل به نظر میرسد که ممکن است تضعیف قابلیت آموزشی در سنین پیری را نیز از همین طریق بتوان توجیه کرد.

ظاهراً هرگونه نابسامانی در حافظه و آموزش باعث ایجاد سکته‌گی در عملیهٔ تفکر و ابتکار انسان میگردد؛ ولی تاآنجا که معلوم است سالخورده‌گان به منظور برخورد با اختلالهای کوچک حافظه یی و غلبه بر مشکلات عایدهٔ آموزشی راه و چاره های مختلف را جستجو میکنند تا از برهم خوردن جریان امور روزانهٔ زنده‌گی خود جلوگیری کرده باشند. با وجود آن، وقتی مسألهٔ مقایسه در میان قابلیتهای تفکری و ابتکاری جوانان و سالخورده‌گان مطرح بحث قرار میگیرد، تفاوتها قد علم میکنند. انسان در سن کهولت در مواردی که به این دو عملیه مربوط است، کمبودهایی دارد. مثلاً در یک آزمایش دیده شده که سالخورده‌گان نمیتوانند از معلومات منفی استفاده برند و مفاهیم نامکمل را تعبیر بدهند. آنان در مقایسه با جوانان در حل مسایل، مشکلات بیشتر احساس میکنند و نمیتوانند ستراتیژی وراههای درست را برای حل یک مشکل، که از لازمه های عملیهٔ تفکر به حساب میروند، پیدا نمایند. به همین صورت انسان سالخورده نسبت به یک جوان در تفکر خود محتاط و نسبتاً جزمی است و این از جهتی است که انسان در پیری «صحت» را نسبت به «سرعت» بیشتر مهم میانگارد.

و اما در رابطه با مسألهٔ ابتکار، نخست باید این اصطلاح را تعریف کرد که کاری است بس دشوار؛ ولی روانشناسان، ابتکار را به دو صورت تعریف و توضیح کرده اند و همین تعریف دوگانه از ابتکار، سبب شده است تا پیرامون رابطهٔ پیری و ابتکار نیز ابراز نظر های متفاوت و بعضاً متناقض به عمل آید. لیمن، یکی از روانشناسان، اندازهٔ ابتکار مردان بزرگ را روی فیصدی ابتکار های آنان در هر سال زنده‌گی شان سنجش کرده است. نظر به مطالعات این روانشناس اکثر ابتکار ها و نوآوریها در دههٔ سی زنده‌گی اشخاص به وقوع پیوسته است. این فیصدی توأم با بالا رفتن سن نزول میکند؛ طوری که تا رسیدن به پنجاه ساله‌گی، هشتاد در صدکار های خلاق شخص به پایان میرسد، وبیست فیصد به‌سالهای بعد از پنجاه ساله‌گی موکول میگردد.

روانشناسان در همین چند سال اخیر نیز مطالعاتی روی کار دانشمندان در رشته های طبی، ریاضی، فزیک و هوانوردی انجام داده، باز هم نتایج مشابه مطالعات قبلی را به دست آورده اند.

یعنی که خلاقیت در میانسالی به اوج میرسد و بعداً توأم با ازدیاد سن کاستی میگیرد. به نظر آنان جریان مزبور نتیجهٔ تأثیر عوامل مختلف به شمول تضعیف نیروی جسمی و ظرفیت حسی، بیماریهای زیاد، تبدلات غده‌یی، گرفتاریهای بیشتر با جنبه های عملی امور، شرایط نا مساعد به جهت تمرکز فکری، کنجکاوی تضعیف شدهٔ عقلانی، نابسامانیهای روانی و تراکم عادتهای نا مطلوب میباشد. به اضافهٔ اینها، گمان میرود وقتی شخص یکبار شهرت و عزت کافی کسب نماید انگیزش او به جهت دست یافتن به پیروزیهای بیشتر یک اندازه ضعیف میشود.

در مقابل، روانشناس دیگر به نام دینیس، مؤلدیت کلی (نه کار های دارای ارزش و ماهیت عالی) دانشمندان مبتکر را در ساحات مختلف علوم و هنر ها مطالعه کرد. او دریافت که دههٔ چهل پر ثمر ترین و یا حد اقل از نگاه مثمر بودن در مقام دوم قرار میگیرد. مطالعهٔ این روانشناس نشان داد که دانشمندان ساحات مختلف در دوره های مختلف زنده‌گی کار های پر ثمری انجام داده تا ابتکاری را به وجود آورده اند. مثلاً[1] به گفتهٔ این روانشناس، دانشمندان علوم اجتماعی در دههٔ هفتاد، علوم طبیعی در دههٔ سی و هنرمندان در دههٔ بیستم سال زنده‌گی بیش از دوره های دیگر کار های پر ثمر انجام داده اند. (۵) به این حساب معلوم میشود که در رابطه با خلاقیت و مایه گذاری عوامل دیگری به غیر از قابلیتهای عقلانی نیز دخیل اند. چنانکه اگر دانشمندی بخواهد به ابتکاری دست بزند او باید از دیگران کمک بخواهد و کار بیشتر نماید، در حالی که اینها از شرایط لازم خلاقیت در کار هنری به شمار نمی‌آیند.

منابع وسرچشمه ها

1. Botownick, J., Cognitive Processes in Maturity and Old Age. N.Y.: Springer, 1967
2. Dennis, W., Creztive Productivity Between the Ages of 20 and 80 Years, Journal of Gerontology, 21(1), (1-8), 1970
3. Donahue W. T., Adult Learning: Limits and Potentialities, in Readings in Psychology, N.Y.: Thomas Crowell Company, 1985
4. Kimmel, D. C., Adulthood and Aging, Sydney: John Wiley and Sons, Inc., 1974
5. Lemman, H. C., The Psycholoigists' Most Creative Years, Am PPy. 21, (363-69), 1966

نویسنده : ا. ك. مارکووه
مترجم: داکتر دوست محمد پروانی

اسلوب خودآموزی شاگردان برای آموزگاران

دشواری خودآموزی بنا بر نیاز اجتماع امروز در برابر مکاتب ما قرار دارد . بدین معنی که برای شاگردان نه تنها دانش و معلومات داده شود؛ بلکه در آنها گونه‌یی از مهارت خودآموزی نیز ایجاد گردد تادر اثر این خودآموزی آگاهیهای گوناگون را در خود رشد و پرورش بدهند و تلاش نمایند که در جهت کسب معلومات علمی و سیاسی توانایی کافی پیدا کنند . این بدان مفهوم است که مکاتب در شرایط تعلیمات همه‌گانی متوسطهٔ اجباری صرف در صورت خود آموزی به پایهٔ اکمال میرسد. خودآموزی بلا انقطلاع و همیشه‌گی پایهٔ آگاهی همه انسانهای جوامع دموکراتیک را تشکیل میدهد که پس از ختم دورهٔ مکتب در مؤسسات‌عالی تعلیمی و تربیتی به تحصیلات خویش ادامه میدهند . باری نقش خودآموزی در سیر تکامل همه جانبهٔ شخصیت در آثار ونظریات و اندیشهٔ بیشتر علما و دانشمندان تعلیم و تربیه تذکر داده شده است .

ماهیت خودآموزی شاگردان مکاتب

مادر این مبحث خودآموزی شاگردان مکاتب را از رهگذر ماهیت روانی آن بررسی مینماییم تا آموزگاران در حین سازماندهی کار علمی در پرورش خودآموزی‌شاگردان مکاتب توجه جدی نمایند.قبل از همه اشاره بایدکرد که کار مستقلانهٔ شاگردان‌مکاتب را با اصل«خودآموزی» نباید عین چیز تلقی نمود (اگر چه کار مستقلانه خواهی نخواهی به خودآموزی مبدل میشود .)

ولی در دید اکتیک (تیوریهای آموزشی) کار مستقلانه چنین تعریف شده‌است* : «کار مستقلانهٔ شاگردان عبارت از کاریست که بدون سهمگیری مستقیم معلم اجرا میگردد.» و کار مستقلانه دارای اجزای زیر میباشد :

معلم به شاگردان وظیفه میدهد . سپس وقت آن را معین و مشخص میسازد . اجرای این وظیفه بدون این که معلم در آن سهم بگیرد، عملی میگردد . شاگردان استعداد فکری و جسمی خود را به کار میبرند تا این وظیفه را اجرا نمایند. همچنان‌عملیهٔ خودآموزی را نیز شاگردان‌مستقلانه انجام میدهند . نکتهٔ قابل توجه در این نوع کار این است که کار مستقلانه را شاگردان به اساس وظیفهٔ داده شدهٔ معلمان انجام میدهند؛ ولی خودآموزی را به توانایی خود رهبری میکنند و آن را مطابق به قضایای طرح شده عیار میسازند. چنان که در تعریفی از خودآموزی گفته میشود: «خودآموزی رهبری فعالیت منظم و آگاهانهٔ خود شاگردان است به‌منظور تکمیل تحصیل آنها.» حال باید روشن ساخت که خودآموزی از نظر روانی چی مفهوم می دارد و عملیهٔ آموزش چطور صورت میگیرد؟ در این جا اگر آموزش باعث دانش جدید میشود، میتوان موازی به آن‌اشکال آموزش مستقلانه را به مثابهٔ فعالیت اضافی شاگردان در همان جهت ملاحظه کرد . هر گاه‌آموزش را به مثابهٔ فعالیت اضافی شاگردان در همان جهت ملاحظه نماییم و آموزش را به مثابهٔ فعالیتی از نظر بگذرانیم دارای بخشهای اساسی و واحد از گونهٔ : انگیزهٔ طرح قضایای آموزشی ، عملکرد و تأثیر فعال آموزشی و تأثیر نظارت و ارزشیابی شاگردان میباشد. در این صورت کار مستقلانهٔ آموزش عبارت از آن اشکال مختلف فعالیت آموزشی است که اجزای جدا گانهٔ آن را شاگردان بدون سهم معلم به صورت‌مستقلانه انجام میدهند. باوجود این‌که معلم پرورش دهندهٔ فعالیت آموزشی شاگردان است؛ اما رهنمایی عمومی فعالیت آموزشی انتخاب قضایا و طرق کنترول نتایج آن توسط معلمان صورت میگیرد .

خودآموزی از این دیدگاه به مثابهٔ فعالیت ویژه تلقی شده دارای ترکیب و ساختمان خاصی میباشد .

نکتهٔ مهمی که به آن باید اشاره نمود این است که اصل تعیین و تشخیص خصوصیاتی مانند فعالیت تعلیمی و فعالیت خودآموزی عمده‌تر از لحاظ روانی آنست که بدانیم کدام طریق فعالیت

خود آموزی یا کار مستقلانه را شاگردان برگزیده اند. دانشمندان مشهور روسی به نام گالپیرین ب. به آماده کردن عینی را به «انگیزه» و آماده نمودن ذهنی را، که در آن تسلط بر وسایل فعالیت و خود آموزی است، تقسیم و دسته بندی میکنند.

مستقل بودن مهم است؛ ولی یکی از خصوصیات آن آماده گی عینی است. شکل آموزش را بذات خود مستقل بودنش تشخیص نمیکند؛ بلکه تعیین کنندهٔ آن طرز وعملیست که شاگردان آن را استعمال و به کار میبرند.

به گونهٔ مثال، شاگردان مستقلانه میتوانند طرز کار رابیابند، یا مستقلانه آن رامبدل بشرایط جدید کار نمایند. اگر این طریقه جوابگوی چنین امر نباشد، در آن صورت برای کسانی که مضامینی مانند: ریاضی، فزیک وغیره رامی آموزند به نفع آنها تمام نمیگردد. بنابر این، چنین آموزش را نباید ارزشمند یا سودمند خواند.

از نظر روانی محتویات خود آموزی را چی چیز تشکیل میدهد؟

محتویات اساسی فعالیت درسی اندوختن دانش (معلومات) نیست؛ بلکه کسب عملیه های جدید و پذیرش دانش جدید است. خود آموزی را نباید تنها کار اضافی فعالانه تلقی نمود که در جهت اکمال فعالیت خودی به کار برده میشود؛ بلکه آموزش شکل جدید مناسبات اجتماعی میباشد که در غنای تکامل درونی شخصیت نقش ارزنده را بازی مینماید. بدین اساس، خودآموزی واقعی از نگاه محتویات خود همیشه از تربیت خودی مجزا نبوده، بلکه تابع آن میباشد. بدین ترتیب خود آموزی که به پخته گی رسیده باشد محرک انگیزه بوده شخصیت را تکامل میبخشد.

محتویات خود آموزی تابع انگیزه میباشد. تشخیص پخته گی خودآموزی آنست که پاسخگوی نیازمندیهای جامعه و زنده گی اجتماعی باشد که اساس وریشهٔ آن را میتوانیم در اعماق زنده گی اجتماعی جستجو کنیم و از سوی دیگر، صرف به محتویات درسی اتکا نکرده، بلکه از چوکات برنامهٔ درسی بیرون میشود. کسب عملیه های اصلی سازماندهی کار و وارسی آن بایدفعالیت شعوری بزرگسالان را احتوا نماید. قابل تذکر است که همهٔ بزرگسالان به آن تسلط ندارند.

فعالیت خود آموزی در شاگردان چگونه تشکل میابد؟

وقتی که مراحل خود آموزی را از دیده بگذرانیم و اشکال سادهٔ آن را دسته بندی نمائیم،

روشن میگردد که آن در اثر مطالعهٔ موضوعات اضا فی به دست می‌آید. آیا چنین خود آموزی را اصلی گفتهٔ میتوانیم یا خیر؟ اگر چنین اشتباه در زنده‌گی شاگردان از سوی ماهران و حتی آموزگاران عملی میگردد. معلمان این شکل خودآموزی را در شاگردان حتی خودآموزی آسان و غیر مغلق میشمارند. بهتر است تا آن را توسعه و گسترش بخشند و در پرورش آن تلاش نمایند.

درجهٔ آموزش و فعالیت خود آموزی شاگردان

در فعالیت آموزشی میتوان از دو شکل آن نام گرفت :

۱ـ فعالیت درسی در صورت سهم معلمان ،

۲ـ کار مستقلانهٔ شاگردان مکاتب .

در فعالیت درسی نخست از همه انگیزه های ظاهری، اوضاع اجتماعی و توسعهٔ دانش برای فعالیت آموزشی حتمی شمرده میشود .

انگیزهٔ داخلی در برقراری آن نقش عمده دارد. فعالیت آموزشی عبارت از مواد برنامهٔ درسی میباشد. عملیهٔ اساسی فعالیت آموزشی عبارت از عمل فعالانهٔ شاگردان در ایجاد مواد درسی، دسته بندی پرنسیپهای عمومی و مفاهیم و مسایل و قضایای معین ومشخص میباشد. در فعالیت درسی معلمان، منابع کسب دانش، خصوصیت و حجم مواد درسی تعیین کننده میباشد. معلمان در اثر بررسی نتایج فعالیت درسی و همچنان ارزیابی تدریجی خود ، ارزیابی خودی شاگردان را پرورش میدهند .

معیار کار مستقلانه تشخیص دهندهٔ آنست که آیا اجزای اساسی فعالیت درسی تحقق یافته است یا خیر ؛ زیرا برای اجزای کار مستقلانهٔ شاگردان نظارت خود به خودی و ارزیابی خودی پیشنهاد میگردد ، سپس تعیین عملیه ها و قضایا کار نهایت مهم است. فعالیت خودآموزی را دانشمندان به سه شکل دسته بندی میکنند:

۱ـ آموزش همراه با شاگردان ؛ ماهیت این نوع خودآموزی را فعالیت داخلی درسی تحقق میبخشد و چیزهای عمومی را تحلیل و تجزیه نموده از آن جزئیات خاصی میسازد. این نوع آموزش خود سبب اصلاح و تعقیب خودآموزی میگردد .

۲ـ نوع دوم فعالیت خودآموزی آن است که به طور کامل توسعه نیافته است .

۴ـ خودآموزی مکمل و همه‌جانبه، که‌سبب تربیت خودی‌شخصیت‌میگردد، در فعالیت خودـ آموزی انگیزهٔ داخلی باعث‌درك اجتماعی گردیده چنین فعالیت همیشه داوطلبانه صورت میگیرد؛ اما بدون قید و شرط انگیزهٔ ظاهری (خواست جامعه و اشیای ماحول) نیز در آن مؤثر میباشد. اصلاً مسألهٔ «خودآموزی» از برنامهٔ مکاتب منشأ میگیرد که درست نقش معلمان در ترتیب و تشخیص کار خودآموزی ضروری است و این سبب تبارز انگیزه ها در شاگردان میگردد.

خودآموزی شاگردان مکاتب نشان دهندهٔ مناسبات خودآموزی با تعلیم در مکاتب است؛ اما شاگردان برای خودآموزی حجم، وقت فراگیری منابع و مأخذ را معین میسازند. انکشاف فعالیت خودآموزی نظر به قضایایی که عملیه های آن نیز از همدیگر متفاوت میباشند، انجام میگیرد و این «خودآموزی» نخست از همه در انکشاف عمومی شخصیت شاگردان نقش عمده واساسی را بازی مینماید. عملیهٔ خودآموزی عبارت از اطلاع از حوادث و اتفاقات، تصاحب اطلاعات اضافی، کار ارتقای سطح دانش، مطالعهٔ ادبیات، اشتراك در سخنرانیهای جداگانه .. و غیره میباشد. در مرحلهٔ دوم، خودآموزی اهداف‌خیلی معین را حل‌میکند. علاوه بر آن، حدود توانایی آن به هدف نزدیک میشود ونیز سپری‌نمودن امتحان اصلی و امتحان قناعت شمول در کورسهای آماده گی و دانشگاه و آموزش زبان خارجی با تکامل شخصیت رابطه وپیوند ناگسستنی‌دارند. عملیهٔ‌تحقق‌بخشیدن‌فعالیت‌خودآموزی‌در این سطح، معرفی و انتخاب مواد به شکل منظم کسب معلومات تازه مطابق برنامهٔ مکتب و در قسمت اخیر تنها از رهگذر مفاهیم قابل بحث است. یادآور باید شد که در این قسمت نه تنها کسب‌دانش جدید مطرح است؛ بلکه فراگرفتن میتود های جدید و طرز تفکر علمی نیز مطرح میباشد. در مرحلهٔ سوم خود آموزی‌از هدف دور شده رابطه و پیوند بازنده‌گی آینده، انتخاب مسلك و تربیت خودی را در بر میگیرد که در این مرحله ،خودآموزی دارای اصول و میتود های جدید فعالیت را به شکل مکمل در ذهن شاگردان منعکس میسازد.

فعالیت آموزشی باشخصیت رابطه متقابل داشته میان اینها پیوند ارگانیک و منطقی در رابطه به‌خواست جامعه موجود است. برای دریافت‌خصوصیات آنها جستجوی عملیه های جدید فعالیت آگاهانه وآماده ساختن موقف مشخص ومعین بسی سودمند میباشد. درك عمیق خودآموزی به

ما به فعالیت ویژه و رابطهٔ متقابل آن باقضایا و عملیه های خود آموزی به آن شکل مکمل ومشرح ، بررسی وارزیابی خودی درپلان گذاری انعکاس میابد و این شکل کار سازماندهی عادلانه و فعالیت خودی را ایجاب مینماید .

خصوصیات انکشاف خود آموزی شاگردان مکاتب

مراحل مختلف درسی و فعالیت خود آموزی شاگردان را در دوره های مختلف مکاتب ملاحظه واز نظر میگذرانیم :

برای انکشاف مهارت شاگردان خورد سال مکاتب(صنوف ١ـ٤) درجریان تماس گیری شاگردبه فعالیتهای درسی ، کسب وظایف درسی ، عملیهٔ درسی ، عمل ارزیابی وکنترول نتایج خودی به صورت تدریجی عملی میشوند. فعالیت درسی مؤثر ابتدا در شاگردان خورد سال مکاتب ایجاد میگردد. چنانکه در این هنگام آموزش مضمون ریاضی وزبانشناسی به شکل جدیدی در ذهن آنها ذخیره و تشکل میپذیرند . کودك هنگام آموزش، خصوصیات مختلف رامشاهده میکند. ارزشیابی آنها ایجاد گراست. درپایان دورهٔ خورد سالی شاگردان مکاتب معمولاً اولین مرحلهٔ فعالیت خود آموزی را درك میکنند، یعنی علاقه به معلومات اضافی درآنها پرورش میبابد. در دورهٔ متوسطهٔ نامکمل شاگردان مکاتب (صنوف ٤ـ٨) فعالیت دسته جمعی تعلیمی رامی آموزند وآنرا در خود تقویت میبخشند، درشاگردان اشکال جدید مناسبات فعالیت درسی ذخیره میگردد، یعنی به اشیای پیرامون مانند بزرگسالان مینگرند و به کار خود چون بزرگان ارزش قایل میشوند وشروع به انتخاب خصوصیا ت جداگانه مینمایند . ارزش آنها متکی به معیار های تعیین شدهٔ اجتماعی میباشد ومستند به آن فعالیت درسی خود را دنبال میکنند. فعالیت خود آموزی درمرحلهٔ اول ودوم نخست از همه محدودبه برنامهٔ مکاتب میباشد، تازمانی که به اندازهٔ کافی به هدف خود نرسیده باشد .

درشاگردان بزرگسال دورهٔ متوسطهٔ مکمل(صنوف ٩ ـ ١١) مکاتب فعالیتهای مسلکی به خاطری عمده است که مسلك خودرا انتخاب کنند. در این سن وسال شاگردان آمادهٔ خودآموزی میباشند . درشاگردان بزرگسال مکاتب در اثر فعالیت خودشان، خود آموزی تشکل وپرورش میابد که این پروسه بیرون از محتوایات تعلیمات مکاتب صورت میگیرد .

وظایف رهبری پداگوژی خودآموزی شاگردان مکاتب

نقش معلمان در تربیت خودآموزی عمده بوده آنها باید فعالیت فعالانهٔ درسی شاگردان را پرورش دهند. واین پروسه در اثر وحدت اجزای فعالیت درسی از قبیل: وظایف درسی، عملیهٔ درسی، عملیهٔ نظارت خودی و ارزشیابی خودی صورت میگیرد.

مشاهده نشان میدهد که معلمان به هر پیمانه که زیادتر به شاگردان مکاتب ابتدایی توجه نمایند و تمام اجزای فعالیت درسی را در نظر داشته باشند، به همان اندازه شاگردان مکاتب متوسطه آمادهٔ فعالیت خودآموزی میشوند. در این برنامه خودآموزی را از تمام سیستم درسی مکاتب مجزا دانسته نقش آن را مؤثر خوانده‌اند.

معلمان باید رابطهٔ نزدیک خودآموزی را با فعالیتهای درسی مشاهده نمایند و نقش فعالیتهای درسی را برای خودآموزی و تأثیر متقابل آن را در فعالیتهای درسی خاطرنشان سازند.

به هنگام رهبری پداگوژیکی خودآموزی توجه بیشتر به کار مستقلانهٔ شاگردان شود، یا به عبارت دیگر، به هنگام درس، وقت بیشتر به کار مستقلانهٔ آنها داده شود.

۱. در اثر کار پیگیر شاگردان مکاتب مهارت خودآموزی را کسب میکنند. کنترول و ارزیابی خود و اشکال آن مغلق میشود.

۲. ضرورت پرورش آن دیده میشود. طرق فعالیت درسی اکمال گردیده بالاخره، احتیاج به خودآموزی میافتد. بدین ترتیب فعالیت شاگردان ایجاد و پرورش میابد. در حین درس و تعلیم انگیزه ایجاد میگردد. همه و همه به خودآموزی مبدل میشوند. همهٔ این وظایف عمده را معلمان انجام میدهند، حینی که عملیه و انگیزه های خودآموزی تکمیل شود، در آن صورت شاگردان از وقت استفادهٔ مؤثر کرده به کار مستقلانه میپردازند. پیشتر اشاره نمودیم که خودآموزی از نظر روانی نه تنها عبارت از تکمیل دانش شاگردان مکاتب است، بلکه تکمیل فعالیت مهارت و انگیزه بوده و هدف فعالیت را به پایهٔ اکمال میرسانند.

بدین اساس نخست از همه گفته میتوانیم که تربیت خودآموزی عبارت از پرورش شکل جدید

مناسبات فعالیت خود ی شاگردان میباشد، لازم است تا شاگردان درکار تعلیمی وتربیتی خود اجزای اساسی از قبیل اهداف درس وعملیه‌های درسیی را که اجرا مینمایند، باخود داشته باشند. درصورت چنین فعالیت ویژهٔ درسی موضوع کسب دانش شاگردان باقی میماند.

پرسش معلمان درجریان درس ازیک‌سو، همچنین تحلیل وتجزیهٔ فعالیت درسی ازسوی‌دیگر، شاگردان راکمک مینماید. به گونهٔ مثال جواب نتایج کارشما چی خواهد بود؟ توکدام‌طریقه را برای حل قضایا معرفی مینمایی؟ آیاطریقهٔ دیگری وجود داردکه این نتایج رابررسی کنی؟این عملیه ها رابین خود نسبت دهید، زمانی که هدف کار درسی رامعین کردید، طریقهٔ عمل را انتخاب کنید.متناسب به این اهداف تغییرات قضایا را ملاحظه‌و از نظر بگذرانید، مشاهده نمایید که چطور عملیه‌ها تغییر میخورند. هنگامی که‌مراحل‌درسی خود رامعین کردید‌و نظارت‌و ارزیابی خودی این مراحل را در موارد معین ومشخص اجرا نمودید، گرافها رابه قسم اشکال واعداد یادداشت کنید، کار درسی خود راپلان گذاری نمایید. حینی تعیین کردید که کدام قضایا بسیار دوروکدام قضایابسیار نزدیک است‌وکدام عملیه برای‌حل قضایا ضرورت است،از عمل اولی، دومی وسومی نام ببرید، (یاسومی، دومی واولی). بعدفیصله کنید که برای‌مرحلهٔ کارچقدر وقت ضرورت است؟ کدام مرحله‌برای شمامغلق ودشوار وکدام آسان است؟ کدام عمل بهتر آماده شده است وکدام برتر است؟ باردیگر مراحل‌کاررابه‌صورت‌اساسی تحلیل‌وتجزیه کرده‌امکانات اجزای‌کار انفرادی راجهت اجرای تمام کارخود سنجیده مراحل مختلف کارخود را امتحان کنید.اجرای اینها ازطرف شاگردان مفهوم پرورش عمل کنترول خودی را دارد. پلان‌گذاری درحقیقت امربه معنی آن است که شاگردان درعمق مطلب وارد اند ویابه عبارت دیگر، ازکار خود نتیجه گیری مینمایند و یااین‌که خود را ارزشیابی‌میکنند. به گونهٔ دیگری دفاع و یاتفکیک کردن مراحل وبخشهای مختلف کار میباشد که درجهت تربیت روانی شاگردان نقش داشته طرق‌آموزش مستقلانه وخودآموزی عرض وجود میکند. درآن صورت کار مستقلانهٔ شاگردان به مثابهٔ فعالیت‌درسی‌عرض اندام میکند.خودآموزی پرورش میابد وشاگردان خصوصیت انفرادی فعالیت خود را درک وآن را ارزیابی میکنند، درارتباط به این ارزیابی قضایای محیطی جدیداً به کار آغاز نموده به صورت انفرادی‌طریقه های بهتر خودآموزی را انکشاف

میدهند. بعضی اوقات این پرسش پیش می آید که به اثر افزایش کار به اساس خودآموزی بهشاگردان فشار وارد نمیگردد. طبیعیست که یک اندازه آمادهگی موقتی ایجاد گردیده همچنان سعی وتلاش معلمان و شاگردان در ابتدا باعث فشار اضافی شاگردان میشود. دلایل کافی وجود دارد که خود-آموزی به طور موقت ایجاب انرژی اضافی کرده ؛ اما انگیزهٔ مطالعه را ارتقا میبخشد. فعالیت شاگردان را افزایش میدهد و استعداد کار را تأمین نموده ضعف و خستهگی شاگرد را پایین می آورد.

اشکال رهبری پداگوژیکی خودآموزی شاگردان مکاتب

طوری که قبلاً اشکال مختلف النوع تنظیم فعالیت درسی، طرق پذیرش تربیت و بهداشت فعالیت دماغی شاگردان مکاتب را تذکر دادیم، اکنون به طور خلاصه این اشکال کار را از نگاه روانشناسی تربیتی دسته بندی و تشریح میکنیم.

۱- جهات اساسی تربیت فراگیری خودآموزی شاگردان مکاتب عبارت از کار معلمان مضامین اختصاصی به هنگام درس میباشد کهسبب پرورش فعالیت درسی شاگردان گردیده ثمرات آن را در وحدت ویک پارچهگی اجزای درس دیده میتوانیم که ذخایر مذکره خودآموزی گفته میشود و این اجزای جداگانهٔ فعالیت درسی معلمان باعث اجزای کار مستقلانه شاگردان میگردد. معلمان مضامین مختلف بااستفاده از تمام امکانات زمینهٔ پرورش فعالیت درسی وفعالیت خودآموزی را برای شاگردان مهیا میسازند تاآنها چیزی رابیاموزند، طرق فعالیت رابه صورت درست درك كنند وبه صورت متوازن مضامین را فراگیرند. درجریان فراگیری مراد درسی امکانات بیشتر میسر است تانقش وظایف درسی برای شاگردان مکاتب نشان داده شود. همچنان میتوان به شکل پیگیر ومسلسل عملیه های رسمی را دربخشهای مختلف مواد درسی برایشاگردان تذکرداد وضمناً به نقش پلان گذاری، اشکال نظارت وارزیابی خود وغیره توجه واشاره کرد.

۲- چیز دیگری کهجهتمعین کار رااحتوامیکند، عبارت از پرورش فعالیت شاگردان میباشد. این شکل کار را درهنگام درس معلمان مضامین مشاهده نموده میتوانیم. علاوتاً نگرانها ومعلمان مدرصنوف، شاگردان درمجالس ومحافل وهمچنان کارهای بیرون از وقت رسمی در دانشکده

روی دشواریهای ویژه ولنوع از قبیل این‌که« تعلیم را بیاموزید» در این بخش شامل شده میتواند:

الف)آماده‌کردن‌متنهابه شکل‌مستقیم‌و غیر مستقیم ، مستحکم‌کردن‌مواددرسی‌و وحدت‌بین‌آنهارا گاه‌گاهی به نام مطلب ، به شکل گسترده ، یاد مینمایند ودسته‌بندی نظریات تقسیم شده ، اصول ، قوانین ، قواعد وهمچنان فورمولها برای‌تمام موادیکسان‌صدق‌میکنند. یاد داشتهای‌مواد به‌صورت همه جانبه ، ترتیب وخلاصه کردن مواد به اساس میتودف . شنالوف پایه گذاری میشود. بدین اساس تقسیم بندی مواد تفهیم شده نوع وظایف مشخص میگردد و شاگردان مکاتب به صورت مستقلانه سیستم قضایای معین را می آموزند.

ب) خوانش فرهنگ به نام دینامیک ترکیب و ساختمان جمله یاد میشود . کللور شنیدن از قبیل یادداشت مختصر ، عاقلانه اقتباس ، ترتیب پلان ، نیزس آماده ساختن ، خلاصهٔ مطلب ، اختصار محتویات کتاب درسی ، تنظیم بیانیه های فشرده ، استفاده ازمضامین‌فراگرفته شده ، کار باکتاب درسی وغیره را در این بخش یادآوری کرده میتوانیم .

ج) تمرکز توجه شاگردان مکاتب اشکال مختلف نظارت خود و نظارت تدریس ازکار خود ، تقسیم بندی نظارت ، نظم و نسق در حین نظارت و غیره را استعمال و به‌کار برده میتوانیم .

د) فراگیری و جستجوی اطلاعات اضافی ، یعنی کار بارهنما ، بیوگرافی ، کتالوگ ، فرهنگها ودایرةالمعارف و همچنان طرق محافظهٔ آن در کار تونیک خانه نیز شامل این بخش‌شده میتواند.

ه) فراگیری ، آماده‌گی به امتحان قناعت ، سیمینار ، کار های لابراتواری و غیره.

و) کسب سازماندهی و سپری‌نمودن‌وقت کار و استراحت به صورت عاقلانه‌و حل قضایای دشوار وساده به صورت شفاهی و تحریری ، مراعات قواعد عمومی حفظ الصحه در جریان کار و غیره .

پیش از همه طریقه‌رهنمایی پداگوژیکی خودآموزی در جهت پرورش و فراگیری خود آموزی به‌کار برده شود ، وبه منظور پرورش اهداف فعالیت خودآموزی باید توجه به جهات معنوی آن صورت گیرد.

۳ـ درزمینهٔ انکشاف و تکامل‌خودآموزی شاگردان مکاتب باید سعی و تلاش کرد. اشکال مختلف النوع کار بیرون از صنف مکتب را سازمان داده و شکل‌آماده‌گی عمومی انگیزهٔ داخلی

وخودآموزی را توسعه بخشید. در مجالس شاگردان و سازمان جوانان پیشاهنگ گزارش خودشاگردان را استعماع کرد. درسهای بیرون از وقت رسمی و نشر جریدهٔ دیواری را به منظور خودآموزی شاگردان مکاتب عیار باید ساخت تا برای شاگردان زمینه مساعد شود که از تجارب درسی خانه‌گی خود استفاده نمایند. همچنان توجه خاص مبذول شود تا وظایف خانه‌گی به صورت مسلسل و پیگیر انجام داده شود و به سازماندهی سایر بخشها توجه جدی شود و وقت کافی برای اجرای آن در نظر باشد. قابل تذکر است که استفاده از تجارب کار بیرون از صنف کتاب درسی و نتایج حاصلهٔ آن بالاخره، تطبیق و عملی آن در مکاتب وظایف سپرده شده، در خودآموزی نقش عمده و بسزایی دارد. تحلیل و تجزیهٔ فعالیتهای درسی، انکشاف و تکامل استعداد های فردی، ایجاد انگیزهٔ تعلیمی جهت اجرای کار های تعلیمی، کسب و فراگیری مهارت، خلاصه کردن متنها، کار با رهنما ها و غیره در تکامل، گسترش و توسعهٔ خودآموزی بسیار ارزشمند است.

٤- انگیزه های آماده‌گی به فعالیت خودآموزی در انکشاف همه جانبهٔ کیفیت شاگردان مکاتب خیلی مهم است. اشتراك شاگردان در تیاتر، سخنرانیها و آشنایی با برنامه های رادیویی و تلویزیونی محرك قوی انکشاف شخصیت کودکان شمرده شده میتواند و در مجموع شاگردان را مجهز به تربیت خودی مینماید. در این قسمت نه تنها امکان برای خودآموزی عمومی مساعد و مهیا میشود؛ بلکه زمینه برای خودآموزی سیاسی و زیبایی پسندی نیز مساعد میگردد.

و علاوه بر آن، نه تنها شرایط برای موجودیت خودآموزی انفرادی مهیا و مساعد میگردد، بلکه اشکال «گروهی» خودآموزی نیز به وجود می آید.

توقع میرود تا این جهات کار در رابطه به خودآموزی شاگردان مکاتب در شورای پداگوژی مکاتب مورد بررسی قرار داده شود که بعداً آموزگاران و نگرانهای صنوف، والدین کودك را را در مجالس دسته جمعی ودر مشوره‌های انفرادی، آنهارا به اشکال کار آشنا بسازند. وهمچنان ضروری به نظر میرسد که در پروسهٔ خودآموزی، خود شاگردان راشامل ودخیل ساخت که البته در این مورد مطالب زیادی وجود دارد که شاگردان را از محتویات خودآموزی آگاه سازد ومستقیماً شاگردان مکاتب را رهنمایی کند.

درمجموع تمام اشکال کار در جهت پرورش فراگیری خواسته هاوانگیزه های خودآموزی شاگردان ارتباط آموزگاران مضامین اختصاصی نگرانهای صنوف، سازمانهای اجتماعی مکاتب و والدین باخود شاگردان ارتباط ارگانیك وناگسستنی دارد. بدون قیدوشرط شاگردان رابه صورت مسلسل وپیگیر آمادهٔ خودآموزی درپرورسهٔ زنده‌گی مینماید که البته این خواست و تقاضای جامعهٔ دموکراتیك ومترقی عصر کنونی است.

محمود بسنا

بالنده‌گی شخصیت معنوی شاگردان در پرتو مطالعه و آموزش

امروز امر آموزش مانند هر نهاد احتماعی دیگر در هر جامعه‌یی اهمیت و ارزش ویژه‌یی دارد. مسلم است که هیچ یک چنین جامعه‌یی پیدا نخواهد شد که نسبت به ارزش قطعی و انکار ناپذیر آموزش وپرورش در تردید باشد و یا این نهاد برگزیده و اجتماعی را امر سطحی بیانگارد و اعتنای چندانی به آن نداشته باشد، که نه تنها چنین جامعه یی نیست؛ بل نیاز جامعهٔ بشریت امروز در این زمینه بیش از هر زمینه و مورد دیگر محسوستر بوده و بشریت امروز به ارزش و قدرت‌سازنده‌گی آموزش وپرورش به مثابهٔ اصل اساسی پیشرفت مادی ومعنوی خود– چه آموزش در اصل کلی و جزئی، چه در محدودهٔ رسمی وغیر رسمی– پی برده است. چه انسان امروز توانایی این درک را یافته است که هر پدیدهٔ جدیدی که در جامعهٔ انسانی به وجود می‌آید ویاساخته میشود باید اخلاقی و انسانی باشد ونمودی از تکامل روح انسان ونشانه‌یی از فکر بلند ونبوغ وی باشد وبه تکامل وتحول بیشتر روحی، فکری، خلاقیت و دیگر نهادهای معقول وپذیرفته شدهٔ جامعه‌اش یاری رساند، درغیر آن، پدیده‌یی که فاقد اخلاق باشد وموجودیتش سلامت فکری و جسمی افراد یک جامعه را امختال نماید وقدرت وخلاقیت وابتکار انسان را به سوی انحراف وگمراهی بکشاند وموریانه وار نیروی اخلاقی و انسانی انسان رابخورد، دیگر به چی درد انسان و جامعهٔ انسانی میخورد و چی درد او را دوا میکند جز این که بر دردهایش بیفزاید؟

دیگر هر پدیده‌یی بااصلهای انسانی وآموزشی هماهنگ باید باشد و هر پدیده‌یی که –چه مادی

وچه معنوی– وقتی درمیان پدیده‌های معقول وپسندیدهٔ دیگرجاباز میکند باید اخلاقی پرورده شده باشد. به‌نیروی اخلاقی جامعه بیفزایدوبرای اصلاح‌مفاسد فردی‌واجتماعی‌مؤثر باشد و جامعه را به سوی ترقی وتعالی ونیکویی وصلاح وخیر فرا خواند وعظمت و قدرت جامعه را بیشتر سازد وارزش اخلاقی جامعه‌رانیرومندترگرداند ودرروابط افراد، که بنابر جهل و نادانی پراگنده‌گیها ونابه سامانیها حکمروایی دارد، اصلهای منطقی، عاطفی وانسانی راحاکم سازد وجهان انسانیت را سازمان‌بخشدوبشررااز انحرافات‌وبدبختیها نجات بخشد، چه انسان‌خودضعفها وانحرافهایی در زنده‌گی خود دارد ؛ اما بازهم به قول بیکن: «هیچ‌انحرافی و ضعفی درسرشت آدمی‌نیست که از راه پرورش اصلاح نشود . »

همین امراست که جامعهٔ انسانی امروز امر آموزش وپرورش ودر سایهٔ آن رشد فضایل و مکارم‌اخلاقی‌را امرمهم‌تلقی نموده‌به خاطررشد، توسعه وبهبودآموزش‌طرحهای خوب وسالم راپیشنهاد ودر معرض عمل واجرا قرار میدهند.

باری در این نبشته سخن بر سر شاگرد و آموزگار و چگونه گی پیشرفت معنوی شاگرد ورهنمایی‌اوتوسط آموزگاراست‌که شاگردچگونه آموزش‌و مطالعه‌را آغازنماید، تاچه‌حد نیازبه رهنمایی دارد، چگونه باید رهنمایی شود، و آموزگار به حیث یک مربی خوب و صادق تاچی حدمیتواند نیاز شاگرد را پاسخ بگوید واورا رهنمایی کند؟

فرداز همان لحظهٔ زنده‌گی خواهی نخواهی به‌آموزش دست میزند که این آموزش ابتدا به صورت غیر رسمی ازمحیط خانواده شروع میشود ودرآن محیط به تقلید از اعضای خانواده طرز گفتار، کردار واعمال آنها را می‌آموزد وبعد وارد محیط پیرامونش‌میشود ودرآنجا نیز چیزهایی می آموزد وناگزیر است بیاموزد، اگرنیاموزد که زنده‌گی نمیتواند ؛ اما درهرمرحله یی ازاین آموزش نیاز به رهنمایی دارد. درفضای آموزش‌غیررسمی (خانواده ومحیط) پرورش و رهنمایی کودک به دوش پدرومادراست که در این حالت نه تنها نقش پدری ومادری؛ بلکه نقش آموزگار رانیز بازی میکنند . کودک تاآن زمان که به یک مرحلهٔ رشد نسبی ذهنی میرسد ووارد آموزش رسمی‌میشود– وحتی درآن مرحلهٔ آموزش رسمی نیز– همه چیز برایش پرسش‌آمیز است وهمه چیز برایش گنگ ومجهول است ومیخواهد آن چیزها رابداند وبیاموزد؛ اما گاهــــی به

نسبت بیزمانی وگاهی هم بنابر عدم رشد ذهنی وفکری، آن همه پرسشها درسینه اش مدفون میماند وقادر نمیشود پرسشهایش را درقالب کلمات وجملات بریزد ودوباره ازآن قالبهاپاسخش رابرگیرد وفقط تاآن زمان ،که زبان وکلمات ورشدفکری، نیافته استنگاهها واشاره‌هایدست وپا، کلمات وزبان اوست وباآن وسیله پرسشهایی از آدمها میکند؛ ولی انسانهااز فهم و درک این زبان و اشاره‌ها عاجز هستند وکودکان در برابرنگاهها و اشاره های پرسش آمیز خود فقط رقص دستها ولبخندهای آدمی را میبینند واین رقص دستها ولبخندها خود پرسش دیگری برای آنها میشود وهمین طور... تااین که ازاین مرحله‌میگذرند ووارد مرحلهٔ دیگری ،که در آنجا رشد نسبی جسمی وذهنی شان تایک حدی مسیراست، میشوند ودراین مرحـــله دست به آموزش رسمی میزنند، محیطی که درآنجابه آموزش رسمی میپردازند نیز همان حالتی را داردکه محیط خانواده وپیرامونش داشت، آنجا نیز همه چیز برایش تازه‌گی دارد. تخته، تباشـیر ، کتاب، چوکی، میز، آموزگار و... ازاین فضای تازه پرسشهای تازه درذهنش تشکـل میپذیرد. بازهم نیازبه دانستن دروجودش موج میزند، میخواهد باز آن پدیده‌هایی که اورا درمحیط و فضای تازه محاصره کرده بشناسد، مثلاً، این‌تخته چیست؟ این تباشیربه خاطرچیست؟ این‌کتاب به چی هدفی به اوسپرده شده؟صنف‌چیست ؟ آموزگار کیست؟ وهمچو پرسشهای دیگری که درچنگال آنها اسیرمیافتد وناتوان میماند؛ اما خود قادرنیست وهنوزتوانایی شناخت این‌پدیده‌ها وپاسخ به این‌پرسشهارابه تنهایی وبنابرمحدودیت وعدم رشد نیروی دماغی‌درنیافته‌است،بازهم به راهنمایی نیازاحساس‌میکند تابرای‌اوهمه آن‌چیزی راکه‌میخواهدبشناسد،بشناساند، آن‌پدیده‌ها رابه اومعرفی کند ورابطهٔ اورابا‌آن پدیده هاشرح نماید،میدان ذهن وافکارش رادرموردشناخت آن پدیده‌ها وپدیده‌های دیگری که باآن برخورد میکند وتماس دارد ونمیشناسد، وسعت بدهد . ودراین محیط این رهنما چی کسی میتواند باشد جز آموزگار. وآموزگار کیست ؟ وچی کسی آموزگارباید باشد؟ وچگونه باید رهنمایی نماید؟

دراین موقعیت پیش از رهنمایی نخست ازهمه آموزگار خودرا باید بشناسد، بعدبه تقدس وارجمندی مسلکش پی ببرد وبعد هم این را درک کند که او باچی کسی سروکار دارد ودر این رابطه چی مسؤولیت وتعهدی را متحمل شده است واو درتعیین سر نوشت آموزشی وهستی فرد

وجامعه چی پیمانه نقش دارد؟ بدون شک هرآموزگاری که این زمینه ها را دریافت ودرخود حل کردمفهوم واقعی واژهٔ آموزگاری را در یافته است، درغیرآن نه خودش راشناخته است، نه جامعه اش را، نه رابطه اش را، نه موقعیتش را ونه ویژه‌گی زمان ومکانش را، پس او آموزگار نیست واو کسیست که فقط به این نام دل خوش کرده است و میخواهد درزیر این نام شریف هفته وماهش رابه پایان برساند ودیگر هیچ. بگذریم از این گونه آموزگاران که آموزگار واقعی آن است که تقدس وشرافت مسلکش را دریابد وبه آن باور پیدا کند، به ارزش سرمایه ها ی عظیم و ملی که به اوسپرده شده، پی ببرد. اونخست برخویش باید ببالد که به چنین شغل شریف وجلیلی دست یافته استوبه حقانیت این گفتهٔ افلاطون که: «بزرگتر وخدایتر ازتربیت فنی نیست.»باید پی ببرد. اوبرای سازنده‌گی دیگران گزیده شده‌است. پس برای تحقق این هدف نخست خودرا بسازد و وارد نماید وخود را از آن محدوده یی که به گونهٔ خشک وکتابی پرورش یافته است، بیرون بکشد (چه بیشتر کسانی که به این وظیفه اشتغال دارند همین گونه خشک وکتابی پرورش یافته اند ومیخواهند همین‌گونه نیز به امرپرورش بپردازند)وشخصیت‌خودرا ازصفات برازندهٔ دیگری رنگ بزند ونیروی سازنده‌گی بخشد، چه در غیر آن تاخودرا نسازد نمیتواند سازنده باشد وفرد رابسازد وجامعه رابسازد. آموزگار استعداد، خلاقیت وابتکارباید دا شته باشدو این نیروی خلاقه وابتکاریش رابه کار وپرورش استعداد وخلاقیت شاگردانش بگمارد واین دونیرو راباهم پیوند بزند و از حاصل این دوبه غنای بنیان آموزش وپرورش سالم در جامعه بیفزاید.

و آموزگار باید صداقت وصمیمیت نسبت به مسلکش داشته باشد وخود ومسلک خودرا به دیدهٔ کم وحقیرنبیند وباورداشته باشد به این گفتهٔ نویسندهٔ معروف«هنری جیمز آدامز»که گفته است:

«تأثیر آموزگار تاابد باقیست؛ زیرا او هرگز نمیتواند بگوید کجانفوذش متوقف میگردد.»

شاگرد درنوسانات وحالتهای مختلف قرارمیگیرد وبنابرعواملی ویژه درمیان تضاد وکشمکش دو نوع عقیده دست وپا میزند وخود قدرت گزینش ازاین دونوع عقیده را ندارد یا اگر عقیده‌یی که به نظر او جالب و پذیرفتنی است، میتواند برگزیند و آن راتحقق بخشد؛ ولی عوامل دیگری مانع آن میشود، پس چی باید بکند؟ ودراین حالت سخت نیازمند رهنمایی ا ست وآموزگار میتواند بااستفاده ازدانش وتجارب خود اورا رهنمایی نماید وازتحیر ووامانده‌گی نجاتش دهد. یا

شاگردی نسبت به شاگردان دیگر از درس و آموزش احساس خسته‌گـی میکنـد و این امر باعث عقبمانی شاگرد در آموزش میشود، پس آموزگار باید سبب و دلیل اساسی خسته‌گی وی را دریابد که‌چرا آن شاگرد نسبت به دیگران از نگاه آموزش عقب‌افتاده است.آیااین محدودیت دراستعداد و وعلاقهٔ خود شاگرد است یا در نارسایی طرحهاوبرنامه های آموزشی نهفته است؟آیانقص‌درطرز وشیوهٔ تدریس خود آموزگار است یاعوامل دیگری از قبیل عوامل جسمانی،عقلانی ، اقتصادی واجتماعی دیگر درآن دخیل است ؟ ویا شاگردی تغییر اخلاق داده است، تاچندی پیش از زمرهٔ آرامترین وساکتترین دانش آموزان به حساب می آمد؛ امااین فرد آرام وساکت به فردی تند وخشن مبدل گردیـده است. بایـد بـررسی شود کـه چرا این تغییر ناگهانی رخ داده است وچـی عوامل سبب تغییر اخلاق‌وصفات آن شاگردشده است. درصورت تـحقـیق وبررسی ودریافت دقیق این عوامل است که میتواند شاگرد رابه صورت منظم رهنمایی‌نماید وزمینه های پیشرفت نیروی فکری وعقلانی وی رامساعد سازد و بیشک درچنین حالت آموزگار به مثابهٔ یک محقق است ویک محقق بایـد بـاشد وتحقیق‌آموزگار بـه مثابهٔ سکه‌یـی بایدباشد دورویه ودوبعدی، که دریک روی آن تحقیق علمی باشد ودر روی دیگر آن تحقیق عملی. وبعد ازتحقیق علمی آن بایـد تحقیق عملی آن قرار داشته باشد که هم برای پیشرفت خود مؤثر باشد وهم بـرای بـهبـود وضع روحی وجسمی وتحصیلی شاگردان، درغیر آن صورت درک ودریافت عوامل ، ممکن است قضاوتهای سطحی ونادرست این نیرو ها واستعداد های پرارزش رابـه نابودی‌وتباهی بکشانند و جامعه ازبهره یابی نیروی جسمی وفکری آنها محروم بماند .

بدین گونه دیده میشود که شاگردان درهر مورد وحالتی به رهنمایی نیاز دارند وآموزگار باید این رهنمایی رابه مثابهٔ مسؤولیت تدریسی بپذیرد. دراین جا میخواهم‌مشخصتر نیاز شاگرد ورهنمایی آموزگار را دریک زمینه روشنتر وبرجسته‌تر بنمایانم تادر زمینه های دیگر نیز همین گونه رهنماییهای دقیق صورت بگیرد، مثلاً شاگردی میخواهد مطالعه کند واین علاقه و استعداد در وجود اوهست وجسته وگریخته درلای این کتاب و آن کتاب سرمیزند و از آن شاخ به این شاخ میپرد؛ اما در اثر عدم رهنمایی نمیداند که ازکجا وچگونه به مطالعه آغاز کنـد، پس این پرسش پیش می‌آید که چگونه باید مطالعه کرد؟ برای این که آموزگار راه درست وآسان مطالعه

راآموختاننده رهنمایی درست نموده باشد نخست نیاز است که تا خود با این راه و فراز و نشیب آن آشنا باشد، تجاربی در این راه داشته باشد ، یعنی خود اهل مطالعه باشد و اگر چنین نباشد وتجربه ومهارت و دانشی در این راه نیندوخته باشد نمیتواند شاگرد را رهنمایی کند. در گام دوم باید خصوصیات، محدودیتهای فکری، ذهنی و جسمی، امتیازات ، سن وسال ، میزان هوش واستعداد، علاقه وتمایل اورا باید تشخیص بدهد وتعیین کند وبیش ازهمه به استعداد و علاقهٔ اوباید توجه نماید. الفرد بینه‌درمورد توجه به استعداد در زمینهٔ آموزش مینویسد: « قبل از هر چیز باید به استعداد های حقیقی کودکان‌هرچه بیشتر وبهتر آشنایی پیداکرد تاجامهٔ آموزش وپرورش رابر اندام آنها چنانکه زیبینده است بتوان پرداخت و این ازمسایلی است که تاکنون درامر تربیت یکسره مورد غفلت‌واقع شده است .»

ونیز توجه به ذوق وعلاقهٔ شاگرد به وسیلهٔ « پستالوژی» مورد تأیید و تأکید قرار گرفته است « پستالوژی» شکست شاگرد را دریادگیری ندیده وشکست آموزگار رادر تشخیص ذوق وعلاقهٔ دانش آموز وجلب توجهٔ اوبه درس میداند « هربارت» درعین حال که اهمیت ذوق وعـلاقهٔ شاگرد را درنظر دارد، بدین باور است که ذوق ازدانش سر چشمه میگیرد ودانش آموز می آموزد تــا بیشتر به یادگیری علاقه‌مند شود. ودر اینجا بی جهت نیست که از تجربهٔ داروین هم یاد آوری نماییم. باری کار شگرف دار وین درمطالعه و پیجو یی هر آنچه که مربوط به مطلب علمی بود از علاقه ورغبت او تراوش میکرد واین سر مشق آنانی باید باشد که در راه مطالعه و تحقیق گام برمیدارند .

در این رابطه میبینیم که بعد از محیط سالم و مناسب آموزشی دورکن اساسی آموزش و پرورش بر جسته میشود : یکی آموز گار و دیگری کتاب. آموز گار در مقام رهبری و رهنمایی که میتواند رسا وگویا بیاموزاند، از راهی مانع و به راه دیگر تشویق و ترغیب کند، خـوانـدن کتابی را سود مند و آن دیگری را زیان آور تلقی نماید. وکتاب خود در حد آموزگار دیگـر ؛ اما، گنگ . با آن هم ارزش هر یک کم از دیگری نیست .

چنان که گفتیم آموزگار میتواند بعد از تشخیص آن زمینه ها یی که یاد کردیم، به رهنمایی اقدام نماید و شاگرد را آماده نماید تا مطالعه کند و از مطالعهٔ خود در اثر رهنمایی آموزگار سو

ارزنده بردارد ، پس برای شاگرد بیاموزاند که مطالعه چیست ؟ مطالعهٔ مؤثر چیست؟ هدف او از مطالعه چیست؟ آیا بازی کردن و روز گذشتاندن با کلمات است یا هدفی برتر و والاتر از آن دارد؟ آیا نیاز به دانستن دارد؟ آیا میخواهد که چیزی را در یابد؟ یاتنها ذوق دارد ر میخواهد ذوق خود را سیراب بسازد، نه، تنها ذوق در این امر کافی نیست ، و تـوأم با ذوق هدف بزرگ دیگری باید او را در مطالعاتش رهبری کند؛ پس آموزگار فهرستی از کتاب خوب ر آموزنده را ،که فراخور ذهن، استعداد، علاقه و سطح معلومات و سن وسال او باشد، عرضه کند و روشهای خوب و مناسبی که در آموزش مورد تأیید تحقیقات قرار گرفته ، نیز به شاگرد بیاموزاند ، جای مناسب و فضای سالمی را برای مطالعهٔ شاگرد برگزیند که آیا برای مطالعـــهٔ شاگرد جای مناسب کتابخانه است، منزل است ، یا کدام جای برگزیده و مطلوب دیگر. بعـد ذهن شاگرد را، که شاید بنا بر عواملی مغشوش و پراگنده باشد، پاک سازد و از حالت پراگنده گی نجات دهد. کار بست روشهای مؤثر مطالعه را برای شاگردان بیاموزاند .بدین گونه شاگرد را هم از لحاظ ذهنی و هم از لحاظ عینی آمادهٔ مطالعه نماید تا نتایج مطلوب از مطالعـــه و تـجارب شاگردان به دست آید.

وقتی دانش آموزان به مطالعه میپردازند، آموزگار میتواند روشهای مطالعهٔ آنها را بررسی کند، با هر یک از دانش آموزان در مورد پیشرفت شان گفتگو نماید، نتایج مطالعه شان را بررسی کند، ببیند که بالای یک متن چقدر وقت و ساعت را مصرف کرده اند و از این مطالعهٔ چقدر برداشت کرده اند و تا چی حد در اخلاق و اوصاف و شخصیت‌شان‌تأثیر گذاشته‌است، بعد آنها را در حل دشواریهای حاصله یاری رسانند و به آنان دلگرمیها وپیشنهاد های کافی بدهنـد و در این زمینه یاری درست نمایند .

از تحقیقاتی که در این مورد صورت گرفته برمی آید که جای مناسب ،ساعات منظم کار، استقلال و آزادی ذهن از هر گونه پریشانی و پراگنده‌گی ،برداشتن یاد داشتهای لازم ، بیرون نویسی مطالب مهم وروشن نمودن قواعد و اصول کلی به وسیلهٔ مثال ، به طور کلی شرایطی را به وجود می‌آورند که برای انجام مطالعات انفرادی سودمند است.

فهرست‌وروشهایی که برای‌دانش آموز توسط‌آموزگارعرضه میشود باید تغییرپذیربوده مراحل

مختلف باید داشته باشد، روشها متناسب با نیروی فکری و دماغی،محدودیتها، پیشرفتهاوسایر جنبه های شاگردان باید باشد .

اگر قرار باشدکه آموزگار مطالعه را در خانه به عنوان کار خانه‌گی توصیه کند ، باید هدف آموزگار از این امرنیز روشن و برجسته باشد، در متن این کار آموزگار باید هدفی بزرگ نهفته باشد ، این روش برای برانگیختن حس ابتکار، ایجاد احساس مسؤولیت نزد دانش آموزان ، تشویق دانش آموزان به ادامهٔ فعالیتهای با ارزش موقتی صنفی وبه گونه دایمی‌در خانه ، ازدیاد تجربهٔ دانش آموز از طریق این گونه فعالیتها ، تقویت آموزش مکتبی از طریق انجام تمرینات وترکیبات و استفادهٔ عملی از آن، باید به راه انداخته شود.

باید تأکید ورزیدکه این نوع برنامه ها نباید برای تنبیهٔ انفرادی یادسته جمعی شاگردان تهیه وتدوین شود واگر به این هدف تهیه شود و به جای این وسیلهٔ خوب‌آموزشی ازوسایل شکنجه وآزارکار گرفته شود، دیگر توقع وانتظار پیسرفت شاگردان را نباید داشت .

کارهایی که به عنوان تدبیر منزل برای شاگردان سپرده میشود، نیز باید درحدمعین ومناسب ومتناسب به امکانات وتواناییهای‌شاگردان باشد.در این جامسأله تفاوتهای فردی‌پیش می‌آید که این مورد باید دقیق درنظر گرفته شود، وضع روحی، هوش، ذکاوت، تفاوتهای سنی وجسمی ووضع وروحیهٔ خانواده و عوامل دیگری از این قبیل ممکن است انجام کارهای خانه‌گی را برای عده‌یی آسان وبرای عدهٔ دیگر دشوار بسارد، ممکن است دانش آموزان باهوش که کار دماغی رابه ساده‌گی انجام میدهند ازبه‌کار افتادن وثمر بخشیدن استعداد فطری ونهادی شان احساس رضایت ولذت کنند؛ امابرعکس، دانش‌آموز دیگری امکان دارد نسبت ضعف استعداد، هوش وقوهٔ فکریش ازانجام کار خانه‌گی سپرده شده احساس ناتوانی نماید ونتواند بااطمینان خاطر آن رابه پایان برساند که دراین صورت اوبیشتر به رهنمایی وتشویق نیاز دارد تاازکار آموزش و تحصیل دلزده نشده ازعرصهٔ آموزش مثبت نگریزد. پس در این گونه موارد ارزش‌کار خانه‌گی، مقدار کارخانه‌گی وشرایط خانه برای انجام کارخانه‌گی ، همیشه مورد دقت آموزگار قرار قرار داشته باشد. باری این مفاهیم همکاری بین والدین وآموزگاران رانیز ایجاب میکند ونقش والدین دراین زمینه فقط فراهم آوری شرایط و فضای آرام و مناسب برای کمک به کودکان به

خاطر اجرای کار های خانه گی وبرنا مهٔ مطالعاتی است ، در بیشتر مـوارد دیده میشود که مادران واعضای خانوادهٔ دانش آموز سهمی بیش از حدلازم میگیرند وحتی انجام کار های خانه گــی فرزندان شان راخودبه دوش میگیرند ونمیگذارند فرزندانشان درراه تحصیل ودانش ومطالعه زحمت ورنجی را متحمل شوند وکار های خانه‌گی شان را خودشان به پایان بر سانند و از قـوهٔ فکری ودماغی خود به گونهٔ طبیعی استفاده نمایند. و بدون هیچ شبهه‌یی کار ناروایـی است، و چنین عمل راهم به زعم خود همکاری دوستانه ودلسوزانه میخوا نند که نه‌تنها انجام عملهایی از این گونه دو ستا نه ودلیل مهربانی نیست؛ بل دشمنی ناآگاهانه درلباس دوستی است ؛ زیرا بااین کار راههای پیشتر فت هوش واستعداد فرزندان شان رامیبندند ومانع به کار افتادن‌هوش، ذکاوت، استعداد وحس ابتکار ی آنها میشوند کـه بالاخر ،آنها بـدین گونه عادت‌وپرورش یافته‌از حاصل نبوغ واستعداد خود محروم میمانند ودرآیندهٔ نزدیک آسیب بزرگی در نیروی خلاقیت وسازنده‌گی خود احساس میکنند که‌در حقیقت شکست نیروی سازنده‌گی شان‌بدون‌شک‌درهمین‌عامل‌وعوامل دیگری ازهمین قبیل نهفته است.

برای این که چنین برنامه‌ها نتایج خوب و قناعت بخش بار آورد بهتر است تا خود دانش آموزان نیز درتهیه وتنظیم آن سهم وشرکت داشته باشند وممکن است درصورت پیشنهـادهای بعضی مسایل وبه کارگیری بعضی دیگر از وسیله های آموزشی‌درا ثرنیازمندیهای آنها واستفاده‌از تجربه های شخصی خود دانش آموزان برنامهٔ علمیتر وهمه جانبه‌تر تهیه ودراختیار شان گذاشته شود که دراین صورت به گمان قوی نتایج خوب ومطلوب به دست خواهد داد.

میتوان گفت که کارهای خانه گی تنها به کتاب خواندن ومطالعه محدود شده نمیتوانـد ؛ بلکه میتواند کار های دستی، هنری،موسیقی و زمینه های دیگری ازاین نوع شامل این برنا مه باشد ودرهر حالت کارهای خانه گی باید خلاق، سازنده، ساده واختیاری باشد ودانش آموزان را مقلد،خشک ودنباله روتربیه نکند .

این جا باید پرسشی را پاسخ داد که آیا هـرنوع کتابی که ساز گار بامیل و عـلاقه وانکشاف جسمی و فکریش باشد دانش آموز محق خواهد بود که آن را بخواند؟ البته پاسخ منفی است. چی بسیار کتابها هست که با محتوی گمراه کننده و انحرافی چاپ شده اند و باز ممکن است این محتوی

گمراه‌کننده با واژه های مطنطن و شرین نگارش یافته باشد؛ اما این واژه ها شاید هم با همه شرینی شان مسموم کننده و سحر انگیز باشند و وظیفهٔ اسارت روح و اذهان و استعدادو نیروی عاطفی و انسانی دانش آموزان وکودکان بیگناه را داشته از همان آغاز مطالعه و تحصیل ، استعداد و نیروی شان از اثر مطالعهٔ این گونه کتابهای بیمار و بیمایه به سقوط و انحراف مواجه شود. آگاهی از این بیم و چنین آیندهٔ و خیمی که شاید در اثر غفلت و کم‌تجربه‌گی و ناآگاهی گریبانگیر دانش آموزان جوان شود، آموزگاران را باید به این وادارد که فهرست کتابهای خوب، ارزنده و آموزنده یی را که از ارزش زبان، اندیشه و انعکاس رویداد ها و واقعات به گونهٔ واقعی برخوردار باشند به دانش آموزان پیشنهاد و پیشکش نمایند و بدین گونه آنهارا از سقوط درچاه‌نظریات و اندیشه های بیمار و بی مایه نجات دهند و به خواندن مطالب و موادی که از اصالت و ارزشهای انسانی و اخلاقی بر خور دار باشد، رهنمونی نمایند .

بیش از این سخن به دراز ا میکشد و روا نمینماید و در پایان این نبشته به گونه فشرده میتوان گفت که اگر استعداد، هوش و نیروی مغزی دانش آموزان از همان آغاز آموزش کشف شود وزیر رهنمونی و پرورش دقیق و منظم قرار گیرد و زمینه های رشد و انکشاف همه جوانب شخصیت شان‌مساعد و فراهم‌ساخته شود، در بهبود وضع فکری‌ومعنوی شان توجه شود، طرحها و برنامه های خوب‌آموزشی و پرورشی بر بنیاد دانش ، مهارت و تجربه های ارزندهٔ آموزگاران تهیه گردد و دانش آموزان مطابق و سازگار با این طرحها و برنامه ها نیرو و استعداد و قوهٔ ابتکار و ابداع خود را به‌کار اندازند ، بی‌هیچ تردید رشد و بالنده‌گی معنوی دانش آموزان خیلی به‌آسانی میسر گردیده‌از حاصل آن بر غنای ارزشها و اصلهای‌اخلاقی‌ومعنوی جامعه افزوده خواهد شد و بر بنای این یادکرد های سالم و مناسب آموزش و پرورش جامعه نیز راه کمال‌و ترقی را پیموده افتخارات پرشکوه و جاویدانی اخلاقی و معنوی نصیبش میشود .

مترجم: زرین شاه ظفرخیل

دزده کوونکو ښوونه اوروزنه

زموږ د موجوده زده کوونکو دموقعیت په باره کی دځوانانو دیموکراتیکه اتحاد یه بایددرده کوونکو چاروته ز یاته پاملرنه وکړی .

زموږ په هیوادکی دزده کوونکو چاری ډیری مهمی دی. نن زموږ لږ تر لږه ټول هلکان او ځوانانو ښوونځی ته ځی اود دوی شمولیت په ښوونځیوکی ټولنه در وزنی لورته پرمخ بیایی. کلمه چی داسی ده نو باید دځوانانو دیموکراتیکه اتحاد یه دزده کوونکو په چاروکی ډیر زیار و باسی.

موږ باید په دی پوه شو چی دښوونځی موده دیوه زده کوونکی په ژوندکی ډیره غوره او مهمه ده. په ډیره بیا دنهم ټولګی څخه دیو هنتون تر لومړی کاله پوری اوپه تخنیکی ښوونځیو او په لوړو عالی تخنیکی ښوونځیوکی ، په زیاته دهغه چار و دپاره داموده ډیره مهمه ده چی په تخنیکی ښوونځیوکی دزده کړی آرزو لری .

د ښوونځیو په دی دوره کی چی انسان له هلک توب څخه دځوا نی تکامل کوی، ځوانان دکمر ی په شان حساس وی او په دوی کی ډیرغټ روحی اوجسمی بدلونه منځ ته راځی دوی ورځ په ورځ وده مومی. په دی ورځوکی دوی غواړی چی په ډیروشیانو پوه شی او ډیر شیان زر زده کړی . بی باکه اوزړ ور وی او غواړی چی خپل زړ ورتوب چیرته څرګند کړی ، برسیره پر دی دښوونځی په ورځوکی زده کوونکی نوی شیان خوښوی، دحق او عدالت قوی مفکوری لری او در ښتیا او حقیقت میندلو ته ډیر لیوال وی . په خاص ډول هلکان اوځوانان له انقلابی شیانو او انقلابی بد لونو سره دزړه له کومی علاقه ښیی .

په دې خاصه دوره کې دزده کوونکو روزنه ډېره مهمه ده که چېرې دوی له سمې لارې څخه بې لارې شي نو خرابيږي او که په سمه توگه وروزل شي نو له دوی څخه به ډېر ښه خلک جوړ شي.

ځکه نو بايد زده کوونکو ته په دې موده کې دکور، ښوونځيو او ځوانانو ديموکراتيکې اتحاديې له خوا په نه ستړې کيدونکې توگه مناسبه لار ښوونه وشي. په دې وخت کې ددوی په منځ کار کول ضروري گڼل کيږي. په تيره بيا د تخنيکي ښوونځيو له زده کوونکو سره بايد په پراخه پيمانه کار وشي. له پاره ددې متيقن شو چې هلکان دښه ژوند دپاره ښه متخصصين شي بايد دځوانانو ديموکراتيک سازمان له خوا په ښه ډول لار ښوونه ورته وشي او له زده کوونکو سره کار وکړي دا کار او لار ښوونه بايد دښوونځي په منځني دوره کې پيل او تر پوهنتون پورې دوام وکړي. په خاص ډول بايد د تخنيکي ښوونځيو له زده کوونکو سره په لار مه توگه کار وشي. ځکه په داخل د تخنيکي ښوونځيو کې زده کوونکي سازماني ژوند پيل کوي او دخپلو اسلافو فعاليتونه تعقيبوي نو ځکه ددغو زده کوونکو مناسب روزنه ضروري گڼل کيږي، کله چې زده کوونکي د دولسمو ټولگي څخه لوړ وعلمي او تخنيکي موسيسو کې په لوست پيل کوي نو دلوړو ښوونو په دوهم کال کې گوندې غړي دوی په منځ کې وي او له دوی سره مستقيماً په تماس کې وي او په آساني سره گوند ددوی روزنه په غاړه اخلي.

دځوانانو ديموکراتيکې اتحاديې مرکزي کميټه بايد زده کوونکي او ځوانان ښه سره نږدې کړي او دا اړيکې تقويه شي او ښې ټينگې کړي. دښارو دځوانانو ديموکراتيکه اتحاديه دښارونو دښوونځيو د زده کوونکو دچارو په تنظيم بايد تأکيد وکړي. تر ټولو لومړی پيونگيانگ Pyongyang دښار د ځوانانو ديموکراتيکه اتحاديه بايد دنورو ښار و دځوانانو ديموکراتيکو اتحاديو سره دزده کوونکو په چارو کې په پراخه پيمانه همکاري وکړي که مشکلات او نيمگړ تياوې موجودې وي بايد مشکلات لرې کړی شي. او نيمگړ تياوې بشپړې شي هر زده کوونکي بايد دځوانانو د يموکراتيکې اتحاديې په روحيه خپل تشکيلاتي ژوند ته په ښه ډول وفاداروي او دښوونځي دځوانانو ديموکراتيکه اتحاديه تل دده کار تصحيح کړي عيبونه او اشتباه گانې يې وراصلاح کړي.

دزده کوونکو سره دکار په برخه کې کوم شی چې ډېر مهم دی هغه دا ده چې زيات شيان بايد دوی

ته ور دغاړي کړو چې ددوی دماغونه اوماغره د مهمو وظیفو دقبلولودپاره تیار وي. دادیره مهمه ده چې زده کوونکو او ځوانانو په غښتو ملي فعالیتونو او دتودواوګډو پرګڼوپه سیاسي ژوندکې فعاله برخه واخلي.

په اوس وخت کې دزده کوونکو سره په داسې توګه کارنه کیږي چې ددوی له عمره او ذهني ودې سره سم وي، دوی شپه اوورځ په میتهنګونو اوغونډوکې ګډون کوي، انتقاد کوي، دخپلې خوښې په کارونوکې ښه برخه اخلي. په ښوونځي کې معمولاً هره ورځ دوی اره ویل کیږي او دوی داکارونه خوښوي. ددې خبر وځخه مرام دادی چې تاسې ردې کوونکي په فکري او دماغي لحاظ ښه نه پیژني. غوره داده چې موږ باید زده کوونکې په ذهني لحاظ وپیژنو.

دتخنیکي ښوونځیو دوره باید لنډه وي او په کمو ورځوکې باید زده کوونکو ته مثا سبه روزنه ور کړه شي. په ښوونځیوکې زده کونکوته کورني اودازموینو سوالونه ورکول کیږي، کله چې زده کوونکي له ښوونځي ځخه رخصت شي نو مجبور دي چې دازموینې تیاری ونیسي او یاخپلې کورنی وظیفې چې دښوونکوله خوا ورکول کیږي اجرا کړي. موږ باید داتکي په نظرکې ولروچې دوازي دتعلیمي نصاب کتابونه زده کوونکي له علمي پلوه نشي شتمن کولای، روز نه او ښوونه په نو رو میتود واو دویشو سره هم دیره مهمه ده.

دښوونځي په موده کې باید زده کوونکي تعهدات قبول کړي. دادو دیر ښه نظر ده چې که زده کوونکو ته د ډول ډول فعالیتونو لکه دخبرورکولو اوفصاحت مسابقې، دانشأ مسابقې دهوش یادځیرکتیا مسابقې، سیمینارونه، دارت ننداړتونه، ادبي مسابقې، دکیسوویلو، دشعرونودیادولو مسابقې، ارتستیکي مسابقې او دفلمونوشو دلو زمینه برابره شي. ډول ډول سپورټي فعالیتونه اولوبې باید په پراخه پیمانه ورته تنظیم شي.

که دزده کوونکو ځخه پوښتنه وشي چې په داسې فعالیتونوکې برخه واخلي نو دوی به دیره مینه اوشوق پسکښې ګډون وکړي. کسه چیری توولو رده کوونکوته یولړ وظیفې اومسؤلیتونه ددوی په خوښه وردغاړي شي نوپه ډیره مینه به یې سرته ورسوي . دزده کوونکو دیري خبری کول خوښیږي، نوځکه دتبلیغات (Propaganda) ټیمونه باید له دوی ځخه تشکیل شي تر ځو دخپلو ارتستیکو ننداړ و په ترځ جاري سیاسي عنوانونه علمي او تخنیکي پرابلمونه ځرګند کړي.

تبلیغاتي فعالیتونه، صحي اوکلتوري چارې هم باید په نظر کې ونیسي. دزده کوونکو دتبلیغاتي فعالیتونو لاړښوونه که دځوانانو دیموکراتیکي اتحادیې له خوا اوشي دا به ډیره په زړه پورې وي. بله دا چې زیات زده کوونکي باید په دې فعالیتونو کې برخه واخلي. تبلیغاتي فعالیتونه باید دخوښۍ په فضا کې اجرا شي. که چیرې دیوشمیر زده کوونکي خپل محلي موسیقي وغږوي اوبیا ځوتنه سندرې وایي او وروسته بیانیې اوشعرونه وویل شي دا کاربه دتماشاچیانو دپاره ډیرپه زړه پورې وي اودزده کوونکو به هم خوښ شي.

زموږ دښوونځي په ورځوکې به کله چې دځوانانو دیموکراتیک اتحادیې فعالیتونه پرمخ بیول کیدل زده کوونکي په دې عادت شوي وو چې دتبلیغاتو ټیمونه جوړ کړي اوځوانان ددغو ټیمونو دپاره شعارونه، دموسیقۍ کمپوزونه، مناسبې ډرامې، ننداري، مقالي بیانیې دخلکو دګټو پرګټو اوټولنو دپاره برابرې اوولیکي. دادول فعالیتونه په دې سبب کیدل چې پراخې تودې په هرشي کښې په بدلونه وویې او په دې ښې پوه شي چې زموږ په ګران هیواد کې انقلابي واقعي اوبنسټیز بدلونه منځ ته راغلي دي زموږ دخلکو ګټې پرګټې سیاسي خبرتیاتر لاسه کړي دځوانانو او خلکو تر منځ به داړیکو مزې ښه ټینګ کړي. نوپه هغه وخت کې به کوم پولسان چې زموږ دنیولو و دپاره به دخپلو مامورانو له خوا ګومارل شوي وو کله به یې چې زموږ منطقي بیانیې، ننداري او ډرامونه ولیدل دومره اغیزه به یې پرې وکړي چې دسر په ښودولو به یې زموږ دخبرو تأیید کاوه اوبې له دینه چه ځوانو مبلیغینو اودښوونځي زده کوونکو ته څه ووایي یایې ونیسي له غونډې څخه به ووتل. په هغه وخت کې ریاتوزده کوونکو ته ځان کړې وظیفي ورکړل شوي وي. انانسران، به پخوا تپاکل کیدل زده کوونکو اوځوانانو به دلنډې مقدمې څخه وروسته خپل مضمونونه او مقالې لوستل نوځکه به هر یو تشویق کیده چې کار په ډیر ښه ډول سرته ورسوي. ځکه نوزده کوونکي ښه روزل کیدل اوددوی اجتماعي ژوند ښه وده کوله. زده کوونکي باید په پراخه پیمانه دخلکو په کلچري اوارتستیکي فعالیتونوکې ګډون وکړي او ټول دموسیقي مختلفي الې وغږولي شي.

کله چې دمینګینګدا Mangyongdae دانقلابي ښوونځي زده کوونکي دپینګیانګ Pyongyang ښار ته راځي دوی باید دښار په منځ کې په بسونوکې یونه وړل شي بلکې دموزیک په مرسته پیاده دښار له لمنې څخه چټک مارش وکړي. دنوروانقلابي ښوونځیو زده کوونکي هم

باید داکار کله کله وکړی. دپینگیانګ د ځوانانو پارک او سرخلاصی تیاتر باید یوه ورځ هم بې اوبو او ننداره ویړی نه ښودل شي. او هلته ډول ډول لوبي او ننداری دمهال ویش له مخې خلکو ته درده کوونکو او کارګرانو او هنرمندانو دراز راز لوبغاړو له خوا د جلا جلا ورځو د پاره دلوبو او ننداری پروګرام او خپرونه ترتیب شي .

علاوه پردی دا یو ښه نظر دی چې په ملی سویه په کال کی دوه واری زموږ زده کوونکو ته دازمینه مساعده شي ترڅو ابتکاری او دنویو تجربو دلاس ته راوړ لو په خاطر مهم عملیات سرته ورسوی یا په بل عبارت دزده کوونکو ورځ باید وټاکل شي ترڅو هر زده کوونکی دغه ورځ په خوشی او خوشحالی تیره کړی .

هم دا ډول ، دا به ښه وی چې زده کوونکی د انقلابی جنګونو د ځایونو ښکلیو سیمو او تاریخی ځایونو څخه لیدنه وکړی باید تفریح اومیلی وکړی، ډیر فابریکی وګوری ، پر مختللی او مکانیزه فارمونه او په کلیو کی دکرهنی سیمی وویني او په مسلسل ډول باید په عملی کارونو کی برخه واخلی اوعلمی زده کړه وکړی. ددوی دپاره علمی اومعلوماتی سفرونه هم باید تنظیم شي. که دلیری ولایاتو زده کوونکی وغواړی چې پینګیانګ وګوری نو د دوی دپاره باید په دی ښارکی موقتی اوسید ولیلیه جوړه شي. دغه ده لارچې موږ باید دزده کوونکو کارونه ترتیب او تنظیم کړو ترڅو دوی وکولای شي په ډیر شوق اوذوق په ټولنیز ژوندکی ګډون وکړی .

ښه داده چې دا ډول کارونه په مناسب ډول تنظیم او دلار ښوونی په اساس پیل شي نو دا ضروری خبره ده چې ځوانانو وظیفی دزیږی او مسئولیت یې ډیریږی نوځکه د ځوانانو دموکراتیک اتحادیی سازمان د مرکزی کمیټی ، ولایاتی ، ښاری او دولسوالیو کمیټی باید دزده کوونکو دکارونو په ترتیب او تنظیم کی په ښه ډول لارښوونه وکړی رما په نظر داضروری

برېښي چې دځوانانو دموکراتيکه اتحاديه سازمان پېدې زور واچوي چې دځوانانو او دزده کوونکو تشکيلات په مناسب ډول پراخ شي دځوانانو موکراتيکې اتحاديې کميټې بايد دکليجونو او پوهنتونو داتحاديو غونډې ښې تنظيم شي. خپلو فعاليتونو او لوازمو ته پراختيا ورکړي، اوکل په ډول خپل تشکيلات اوي کړي ترڅو چې ډېره ښوونځي دزده کوونکو سازماني کار هم دځوانانو دموکراتيکې اتحاديې په سيوري کې ښه وده وکړي او قوي شي.

نن زموږ دهېواد اقتصاد ورځ په ورځ ښه وده کوي او په نتيجه دخلکو دژوند سطحه لوړيږي زموږ هلکان او ځوانان په خوښۍ سره وده مومي. دخلکو مادي او کلچري معيار هم لوړيږي نو دابه ډېره ښه وي چې زموږ زده کوونکي ښه ور ورزل شي ترڅو دحکو ګټورو پرګنو ته ښه خدمت وکړای شي. پواز ي له دغې لارې زموږ زده کوونکي ښه کولای شي چې هېواد او خلکو ته په راتلونکي وخت کې ښه خدمت وکړي. پواز ي هغه ښه ښوونه او روزنه چې موږيې خپلو کوچنيانو او زده کوونکو ته ورکړو، کولای شو چې دهېواد پسه پوکيدو سره په سهولي برخه کې ځوانانو او زده کوونکو ته چټکه ښوونه او روزنه ورکړو. دوبناپردې موږ بايدسرله اوسه په مهرانه توګه او پوره محير کتيا دکوچنيانو او ځوانانو دښوونې او روزنې دچار وڅارنه وکړو، په تېره بيا دزده کوونکو سره په دې برخه کې کار کول ډېر ضروري دي.

موجوده انقلابي وضعه پر ره پوري ده او زموږ کار مخ په سميدو دي، ټول خلک موږ مني او زموږ په لوري دي. که چېرې موږ له مشکلاتو سره مخامخ کيږو ښايي چې داکار دخلکو دګټو پر ګټو په مخ کې دنا اميدۍ او زموږ صفونو دکمزورتيا سبب شي نو ځکه موږ بايد تل په فعاله توګه تودي او پرګنې ور ورو هغه بدلې کړ واو ډېره سري په خيريي دګوند پرشاوخوا راټولې کړو.

مأخذ:

ON IMPROVING THE PRESS
AND STUDENTS , EDUCATION

مترجم: نصرالله سوبمن منګل

د یونسکو له خپرونو څخه
۱۹۸۲

له سیمه ییزو بشري او مادي زیرمو څخه ګټه اخستنه

په زیات شمیر پرمختیایي هیوادو کې هغه بودیجه چې د پوهنې او ښوونې روزنې له پاره وقف شوې، ښوونې او روزنې د نوي کولو په برخه کې کافي نه بریښي او د پرسونل او فزیکي اسانتیاوو په غرض نیګمړې ده. داهڅې په کار اچول شوي چې د پوهنې زیاتیدونکي لګښت د پوره کولو له پاره د پېلاس کې لولیو مادي زیرمو او روزل شوي پرسونل څخه کار واخستل شي. ځینو هیوادو حتی له تقاعد شویو ښوونکو، انجینیرانو، تکنشنانو او د کروندو کارګرانو څخه د لکچرونو په ورکولو او د ځوانانو د مسلکي روزنې په برخه کې ګټه اخستې ده ارزان بیه مواد لکه بمبو، پاپهس او نور هم تر استفادې لاندې راغلي دي. زاړه ماشینونه ترمیم شوي او زده کوونکو په ورکښ کې ورکړل شوي دي. په نتیجه کې دغو هیوادو بودیجې لږوالي او د وګړو د دیرښت سره سره بیاهم د پوهنې د نوي کولو پروګرام په هڅونکي او تشویقي توګه تر سره کړی دی.

په ځینو هیوادو لکه چین، هند، اندونیزیا او فلیپین کې د ټکنولوژۍ او کرنې انستیټوټ، د ښوونې او روزنې وزارت د بشري قواوو او د ټاټوبي لوړو مسلکي ښوونځیو انجینرانو له بلنه ورکړل شوې چې د کار د ښوونې او روزنې له ښودونکو سره مرسته وکړي. په عین حال ځانګړي فابریکې، مؤسسات او هوټلونه د زده کوونکو په روزنه کې مرسته کوي.

په تایلنډکی دښوونی اوروزنیوزارت هڅه کړیچیدښوونځیو دشاوخواسیمهییز و منابعو څخه ګټه واخلی. په دغوهڅوکی دښوونی اوروزنی وزارت دزده کړی د منابعو ، تجارتی موسسو اود ۱۹۸۰ کال دڅا نوی زده کړی په سویه په تجارت کی خپل ځان اخته کولوله لیاری دزده کوونکو دروزنی داداره کولو لایحی اعلا ن کړ ی دی .

له کارسره دپیژند ګلوی په پروګرامونوکی دارزان بیه مـوادو داستعمال سپارښت‌شوی دی. له دغومـوادو څخه یوه اندازه‌یی دغفلت په سبب ضایع کیږی . راړه ماشینونه او آلات باید پکـار واچول شی. ددغو وسایلو ترمیمول دتخنیکی پوهی اوښوونی روزنی یوه برخه ګڼـل کیږ ی .

له کارسره دآشنایی دښوونی اوروزنی اومسلکی زده کړی له پاره مسلکی ښوونکی معمولاً دښوونکو دروزنی په پوهنتونو او عمومی‌پوهنتونودفزیک ،کیمیا ،بیالوژی اونورو دیپار تمنتونو کی روزل کیږی . دوی تر فارغیدو وروسته په فابریکو او موسسوکی دری یا شپږ میاشتنی کار کوی اوبیا په عمومی منځنیو ښوونځیو کی له کار سره‌دآشنایی اومسلکی مضمونوتدریس په‌غاړه اخلی ، . دغه ښوونکی په پوهنتون‌کی دزده‌کړی به ترڅ کی دفابریکو اوموسسوله‌کار وسره آشنایی پیداکوی اوپه دی برخه تجربه لری. ښوونځی زیاتره دصنایعو انجنیران اودکرنی تخنیکران دنیم وخته ښوونکو په توګه دعوت کوی. له دغو ښوونکو څخه یوشمیر یی لږ ه تنخواه اخلی اویو شمیریی‌حتی په داوطلبانه توګه‌چار ی‌وړاندی بیایی . دغه راز دتقاعدشو یو انجنیرانو او ښوونکو څخه په زده کړه اولارښوونه کی کار اخستل کیږی .

زیات شمیر موسسی اوساز مانونه دښوونځی دتجربو ی ماشینونو دپکار لویدوله پاره‌مادی وسایل، تجهیزات او آلات برابر وی ،حتی فابریکی خپل ز اړه او له کار څخه لویدلی‌ماشینونه دښوونځی داستفادی له پار ه‌بیافعالوی. استادان اوزده کوونکی‌پخپله‌دغو فابریکوته‌ځی چی‌آلات اوو سایل ځانته په ګډه تولید کړی .

هغه ښوونځی چی خپلی فابریکی نه لری، له مرکزی سیمه ییز و فابریکو سره اړیکی ټینګوی او ددوی زده کوونکی هلته ځی ترڅوچی دخپل ښوونځی دارتیاوړخام مواد ورڅخه واخلی او پاپخپله هلته کار وکړی. دښوونځی زده کوونکی ددغو کار و په بدل کی یوڅه عاید هم تر لاسه کو ی .

موجودی ستونزی : محدودی مالی منابع اودښوونکو لږ معاش دماهرانو په نظر یوه ستونزه ده. ددغه مشکل په اساس نشی کیدلی دلوړ قابلیت لرونکی ماهر ښوونکی لاس ته راشی .

دښوونځیو دفابریکو وسایل اوما شینونه زیاتره نیمګړی او خراب دی اود زده کوونکی اړتیا وی لری کولی نه شی ، دغه‌رار دغه ماشینونه تیوریکی پوهه علمی تجربی ته رسولی نه شی . ځینی فابریکی چی په خپل تولیدی پلان کی زیاتی اخته‌وی ، ددی علاقه نه لری چی د منځنیو ښوونځیو ځوان اوتنکی زده کوونکی ومنی.

په هندکی له‌سیمه‌ییز وبشری اومادی وسایلو او منابعو څخه ګټه اخستنه.

دسیمه ییز و بشری منابعو څخه دګټی اخستی په ترڅ کی موږ یوه په زړه پوری هندی تجربه بیانوو : دهندپه زیاتو سیموکی لرمړنی ښوونځی دخپلو زده کوونکو له پاره دژوت پوزی اخلی چی بری کار وکړی . دمسځنی همد په مدیا پرادیش کی دښوونځیو دننه زده کوونکو او استا دانو له‌بشری‌قوی‌څخه‌ددغوپوزیو دتولیداتو په‌برخه کی کار اخستل کیږی. دځینوغلو دانو په پیسوسره دسړوبځیوله پاره‌دستګاوی جوړیږی‌اوخام‌موادورته چمتوکوی.تعلیمی‌مو سسو په‌لیواله‌توګه ژمنه کړی چی په زیاته اندازه پوزی به تولید کړی .

دپوزیو دتجارت په برحه‌کی‌ستونزی هم‌نشته، ځکه‌دښوونځیرله پاره دموادو چمتوکول مستقیماً دښوونی اوروزنی دمدیریت له خواتر سره کیږی.

دغه تجربه ډیره په زړه‌پوری او‌موفقانه وه اوپنځه سوه ښوونځی په دغه کار اخته شوی دی. دغه ښوونځی هر کال د ۲۵۰۰۰۰ ډالرو برابر پوری تولیدوی. ددی‌ترڅنګ‌ چی زده کوونکی دکار تجربه ترلاسه کوی اودکار سره‌یی په زړه کی مینه زیاتیږی ، زده‌کوونکی‌هره میاشت نږدی پنځه دالره هم ګټلی شی. دغه پولی تشویق په ښوونځی دزده کوونکی دپاتی کیدو او شاملید و له پاره اغیز من ګڼل کیږی .

دښوونی اوروزنی دلګښت په سبب داقتصادی وجوهاتو د مخنیوی په غرض هڅه شوی چی‌ده پروګرام دزده کولو په ترڅ کی له ګټی کولو اوعاید لاس راوستلو، سره اکادمیکی پیوند منځ ته راشی. ددی له پاره چی زده کوونکی په پروګرام کی شامل شی ، له دوی څخه غوښتنه کیږی چی لږتر لږه دتولګی په سویه کارونه وکړی.

ليکوال : فيلسوف والر ی مينشيکو ف
ژبارن : محمد هاشم بشر يا ر

مارکسيزم-لينينزم او زموږ عصر

و . ا . لنين دبيروکراسی پرضد مبارزه کی

بيروکراسی دپانگوالی اړيکو محصو ل او دبورژواری ټولنی يونه بيليدونکی عنصر دی . او همدا شان سوسياليزم هم دبيرو کراتيکو کږو وړو څخه خالی او بی برخی نه دی . خو دهغه ضد علاج هم په هميشنی ډول دسوسياليستی ټولنی تکامل او بشپړول دی. په هغه مقاله کی چی په لاندی توگه ليکل شوی وه ، ليکوال دهغه اهميت او ارزښت په هکله خبری اتری کوی، چی لينن دبيروکراسی پرضد مبارره کی هغه ته قايل و ، او همدارنگه دهغه پرضد دنن ورځی دمبارزی اهميت هم څرگندوی .

بيروکراسی ديوی ټولنيزی پديدی په توگه ، دپانگوالی اړيکو دتشکل او ودی په ترڅ کی ، راپورته شوه ، او دفيوډالانو په ضد مبارزه کی يی ، دبورژوازی ديوی سياسی وسيلی په توگه کار ور کاوه. دپانگوالی د رامنځ ته کيدو او ودی سره سم هغه پر کارگرانو باندی هم دبورژوازی طبقی دتسلط او حاکميت يوه وسيله وگرځيده .

دبيروکراسی لومړنی علمی تعريف دکث. مارکس په وسيله دهغه په « د هگل دقانون دفلسفی دنقد سره مرسنه » اثرکی ورکړ شو . ده ليکل « بيروکراسی » « په خپل ذات کی د دولت غايی هدف دی. ځکه چی بيروکراسی خپل « رسمی » هدفونه ، دخپلی محتوی په بڼه اړروی. او په همدی توگه هغه په هر ځای کی ، د « واقعی » هدفونو سره په کشاله او لانجه کی راځی . نوله دی کبله هغه مجبوره وه ، چی محتوی دشکل او شکل هم دمحتوی په بڼه واړروی.دولتی هدفونه دځانگو

دهدفونو په توگه او دځانگو هدفونه هم د دولت دهدفونو په‌بڼه اوړی. چی په دی توگه بیر و-
کراسي یوه داسي حلقه یا دایره ده چی له هغی هیڅوک نښتیدای نشی . دهغی دمرتبو لړی هم یوه
دپوهی لړی ده چی دلوړو مقامونو خاوندان دټیټو سویو پرکار کوونکو باندیدجزئیاتو دپوهیدو
باور کوی او په داسی حال کی چی دټیټوسویو کارکوونکی‌پرلوړو‌مقامونو باندی دعمومیاتو...
دپوهیدو باوری وی. »

دبورژواری بیروکراتیک سیستم ، یو پر اریتی (طفیلی) سیاسی میکانیزم‌وی، چی هدف یی
دکار گرانو سره ضدیت او مخالفت کول دی. دبورژواری دولت، دبورژواری بیروکراتیکو
اړیکو ارابه یا ماشین دی. نو په دی توگه هغه نتیجه چی دمارکسیزم- لینینیزم دکلاسیکو پوهانـو
په وسیله دبورژوازی دولت دمحو کیدو داړتیا په هکله را منځ ته شوی ده ، په همدی شان دیوی
تولنیز ی پدیدی په توگه دبیروکراسی دمحو کیدو په برخه کی‌هم په مستقیم ډول دتطبیق وړ ده.

په سوسیالیزم کی دبیروکراسی نښی نښانی :

په سوسیالیزم کی ، ددولت دقوی دسازمان او اداری پر مسألی باندی دغور اودقت کولو
په ترځ کی، لینن خپله زیاته پاملرنه د بیروکراسی دمظاهرو ضد مبارزی ته واړوه‌له. د مځکنی
تزاری روسیی دولتی ماشین دشاهی مالکیت او بورژوازی طبقی دگټو ساتونکی. یو عجیب او
غریب ترکیب ، یو خطر ناک بیروکراتیک ویرو ونکی قدرت‌او یا هم‌دهغه دواکوالانو دخپلسری
او بی قانونی لنډیزو د۱۹۱۷ کا ل داکتوبر سو سیا لیستی انقلاب دغه ماشین راوپرزاوه ، امـا
په عین حال کی یوځه وخت ته اړه وه، ترڅو ټولو هغو شیانوته‌پای‌ور کړشی ، چی‌د سوسیالیزم
دبریالی ودانونی خنډگرځیدل. دغه وخت دټولنیزی اداری‌دبڼو او میتودونو اوهمداشان دنو
مفاهیمو درا پورته کولوپه هکله ، دزړو عقیدو اومفکورو د ماتولو یو ډیرسخت‌اوله‌ستونزو ځخه
او ډک وخت و ، کار گره طبقه یا هغه چی‌غوښتل یی دیوی سوسیالستی ټولنی بنسټ‌دروی،
اړه وه، چی د دولت داداری او سازمان په برخه‌کی ، یو زیات شمیرمغلقو او پیچلو مسألو لکه
طبقاتی مبارزی ، لوږی، محرومیت ، د اړتیاوړ تجربو ، پوهی‌اومهارتونونشتوالی‌ته ځواب
ووایی. « گار گران به دسیاسی بری دتر لاسه کولو ځخه وروسته ، زوړ بیروکراتیک‌ماشین‌دړی
وړی کړی ، بنسټ‌به‌یی وتړوی، له خاوروسره به‌یی برابرکړی. او په‌ځای به‌یی‌هم‌یوداسی نوی

ماشین را برسیره کړي چې سره ورته کار ګران او کارمندان به لري. خو دبیروکراتانو دتعریف په هکله به ژر تر ژره سملاسي لاري چاري ونیولي شي.»

ددولت دقوي تر لاسه کول، کارګري طبقې او دهغې ګوندته، ودې توان ور کوي، چ هغه ګړندي بدلونونه پرمخ بوځي، هدف یې دزاړه دولتي ماشین ړنګول او په ځای یې هم د نوي دولتي سازمان را پورته کول وي. اما په عین حال کې داقتصاد هغه څو جوړښ (Multistructural) ماهیت، چې د پانګوالي څخه سوسیالیزم ته، دلېږ دورې په وخ کې شته والي لري، لکه داستثمار ګرو طبقو د پاتې شونوشته والي، دکارګري طبقې دواکوا او اداري تجربو نشتوالي، داسې ښکاري، چې دغه ټول شیان د اداري په ځانګړو سا حو بیروکراتیکي بې نظمي او ګډو ډي را منځ ته کړي. چې کیدای شي دهغو عوامل په ځانګړي تو داوي :

- دبورژواري ایډیولوژي ناولي اغیزي،
- دمخکینو تزاري مامورینو اوکار پوهانو په کار ګمارل، په ځانګړي توګه دوګړودحاکم په لومړنیو کلونوکي،
- داداري مقام څخه دشخصي ګټو لپاره ناوړه استفاده کول،
- د خپلو دندو په هکله، د غفلت، بې پروایې، بې احتیاطي اوسطحي ذهنیت لرل،
- دمسلکي روزنې نشتوالي، په زیاتو مسلکي چاروکي،
- داداري کارکوونکو پرکارونو او دندو باندې دسالم، په علمي توګه تنظیم شوي رهبري توګه وګړ نیز اواغیز من کنترول نشتوالي، او داسې نور.

دځینوکسانو په وسیله، دبیروکراتیکو ګډوډیو په ترڅ کې دشوروي واکوالي دپر نسیږ څخه غاړي غړونې، سوسیالستي جوړونه زیانمنه کړه. داځکه چې یو بیروکرات په حکومتي اداري چاروکې، دوګړو دبرخې اخیستوڅخه ویره لري. هغه په بشپړ ډول سره غیر دموکرات د اوله همدې کبله دوګړو دپر اخو پر ګنو دابتکاري کار اولیاقت دځپلو سبب کیږي.

دبیروکراتیکو ګرو ورو ځوکولو لاري چاري او میتودونه :

لینن د بیر وکراتیکو ګرو ورو دمحوکولو او دله منځه وړلو دلاري چاري لپاره یو ځاي ن

سیسټم رامنځ ته کړ. هغه ویل، نه شي کیدای ، چې بیر وکرا سي دیوی تولنیزی پدید ی په توګه یو ه شپه کی له منځه یووړه شي ، بلکي د د ی لپا ر ه هغه رنګه بنګه ا وله منځه یووړه شي ، یوی اوږدی او سختې مبارزی ته اړه شته . خوپه عین حال کی دد غی مبارزی ،وفقیت اوبریالیتوب به په دی پوری اړه و لر ی ، چې تر کو مې اندازی ګو نډ ، کار ګره طبقه اوټول ار کوونککي وګړی، د بیروکراتیکو کړو وړو په زیا نونو او ضررونو باندی پوهیدلی دی ، اوپه کومه اندازه دوی په ښه توګه سره منظم شوی وی ، اوهم په څومره فعالانه ډول اوشور او ځوږ هغه له منځه وړی. لینن ویل : «لسیزی به ونیسي تر څومو ږ دبیر وکراسی پر مفاسدو او کګړتیاوو باندی غالب شو. دغه یوه ډیره سخته او کړاو جنه مبارزه ده ، او هرهغه څوک چې داادعاوی کوی، چې موږ دبیر وکراتیکو کړوو وڅخه ، دبیر وکراتیک ضد کړنلار و په تصویبولو سره په یوه شیبه کی ځان ژغورلای شو ، نور هیڅ نه د ی ، بلکې یواځې په نرمو او پستو الفاظو سره خپل ځان غولوی، دبیر وکراسي مفاسد اوناولتیاوی ، باید ډیر ژر تر ژره اصلاح او له منځه یوړی شي ، موږ بیله دی چې بدنه ښه اوتورته هم سپین ووایو ، باید هغه اتکل اوسم کړو . »

لینن دبیر و کراتیکی اعمالو دمحوکولو یوه غوره لاره ، د سوسیالستی د د موکسراسی په تعمیم اوپراخولوکی لیدله . چې په همدی لړکی شوروی قدر ت هم دمقننی او اجرائیی قواو ، زاړه ریش ته خاتمه ورکړه. اوهم له بلی خواپه داسی حال کی چې په بورژواری تولنه کی قوانین او مقررات د حاکمی طبقی دهیلو اوارمانونو څخه نمایندګی کوی، خوپه سوسیالیزم کی بیا دغه ډول قوانین اومقررات د زیار کښانو هیلی اوغوښتنی منعکسوی، او داجرائیی آمر دهیلو اوغوښتنو سره یونه بیلیدونکی کل جوړوی .

ددولت پر کړووړو اودګوند پرسازمانونو باندی، یوه مهمه بیروکراتیکی ـ ضدو سله ، دیوه سم اومناسب کنټرول پرمخ بیول دی . چې له همدی کبله لینن دوګړو دمستقیم کنټرول تأمین د یوی رښتینی دموکراسی په توګه ، اوهمداشان یې د هیواد دچارو په پر مختګ کی دوګړو دپر ګنیزی برخی اخیستنې په توګه شمیرله.

بیرو کراتیزم، دیوه اداری کار کوونکی هغه تولنیز دریځ دی ، چې دده دهغو کړووړو څخه څرګندیږی چې د تولنی لپاره ضرر اوزیان ښونکی وی. بیر وکراتیکی ګډو ډی داقتصادی منجمنت

او اداری دسوسیالستی پرنسیپونو څخه انحراف او همدا شان دسوسیالستي قانوني مقرراتو قانون او نظم او دکار دانضباط او دسپلین څخه په ربښتني توګه غاړه غړول دي. بوروکرات دخپل رسمي پست او مقام په ناوړه ګټي اخیستو سره ، دنورو له خوا دانتقاد کولو او انتقاد او ریډ و زغم نه لري. او هم پرخپلو کړوورو سره او اجراآتو باندي، دهر ډول کنترول سره مخالفت ښيي . نو ددي لپاره چي بوروکرات دخپل مقام او خپلي اوتوریتي څخه خپلي ناولي او کثیفي ګټي تر لاسه کړي، د دي منظور او هدف لپاره، هغه پر خپل شاوخوا باندي، خپل او خپلوان مقرروي، او همدا شان په عین حال کي دپستي او خواري، غوړه مالي ، چل ول ، دښمني او عداوت یوه داسي فضا را منځ ته کوي چي په هغه کي، د ده خپلي شخصي ګټي ، ټولنیز مقام، او هم د ده مسلک او نیکمرغي دهر ډول زیان او ضرر څخه محفوظ او ساتلي شوي وي. نو په دي ترګـه هغه زیان او ضرر چي بوروکرات یي ټولني او وګړو ته ورپه برخه کوي، تر هرڅه ډیرلوی او زیات وي . ځکه دیوه اصل او قاعده په توګه دي هڅه کوي چي دکار په ټولو ساحوکي دخپل ځان په خیر وګړي په کار وګماري او کله چي دغه ډول وګړي پیدا کړي نو بیا دهغوی پوره حمایه او ساتنه کوي. او په دي توګه دهغوی داړیکو څخه دخپل ځان په ګټه استفاده کوي .

په دي توګه بوروکرات ، دسوسیالستي ټولنیز و اړیکو د موکراتیک پرنسیپو ته د اخلال ، بي نظمي او ګډوډي سره مخامخ کوي. نوله همدي کبله و ، چي لینن دبیروکراتانو په برخه کي دسخت او شدید کنترول غوښتنه کوله. او هم هر کله چي به وي، په دي پوهیده چي کمونستانو دبیروکراتیکو کړو وړو پر ضد مبارزي لپاره په پوره توګه پاملرنه ، نه ښودله ، نودي به ډیر ریات قهر او غصي سره مخامخ کیده: «آیا دو ګړو کوم یوه عدالت ځي، کوم یو کارګر یا بزګر دهغه د داد ورکوني په منظور، څلور یا پنځه ځلي خپل دفتر ته را بللي دي ، او وروسته یي هم یوداسي ځواب ور کړي دي. چي په رسمي توګه سم دی ، خو په حقیقت کي په سو چه توګـه مسخرګي او خندني وي ! »

بوروکرات زیاتره خپل ناوړه کړه وړه د ډیرو غټو غټو کلمو او الفاظو تر سیوري لاندي پټوي. او هم یواځي دخبرو په جامه کي ، د دولت ،ګوند، وګړو او دبشر درونهانه راتلونکي او داسي نورو دګټو څخه پلوي او ملاتړ کوي. نوله همدي سببه لینن په وار وارو یل، چي بو سري

م دهغه د دندي په هكله ذهنيتونه ، بايد چي دهغه دكړو وړو او اعمالوله مخې قضاوت او
جول شي. او هم په عين حال كي هغه د اداري كار كوونكو څخه د دوی در سمي دندو په
ه دستر مسؤوليت غوښتنه كوله ، او هم هر كله به چي كوم يوداسي مامور وليدل شو ، چي هغه
ځپل واك او صلاحيت څخه ناو ړه ګټه اخيستله ، لېنن دهغه په برخه كي د ډير سخت دسپلېنې
ام تأكيد او ټينګار كاوه.

هغه دكارګرانو په منځ كي دبيروكراتيكي هر ډول ظواهرو په وړاندی ، دبيصبري اونه
ماو تخم پاشلوته ډيرزيات اهميت ور كاوه. هغه به ويل دوی بايد خپل حقوق اودنـدی
ژنی اوهم وكولای شي چي دخپلو حقوقو اودندوڅخه سمه ګټه واخلي. اوهم په دی تو ګه ده ،
ر كراتيكو اعمالو پر ضدمبارزه كي ، دپرګنيز وسارمادونو ، اوپه ځانګړی تو ګه دصنفي اتحاديو
ه . ډيری ستری دندی اينبودلی ، چي له همدی كبله پـه دی بر خـه كي بياهم لېنن داسي
يل : « موز دبيروكراتيكي اعمالو اوكړو وړو پر ضدمبارزه كي ، بيله شكه چي دصنفي اتحاديو
ستي ته اړه لرو ، اوبايد چي پر هغو باندی متكي اوسو . »

لېنن په دغه مبارزه كي ، ددولتي سيستم هميشني سمون يو د ډير ستر عامل ګاڼه ، اوهغه ديوه
سي اداري ميكانيزم دجوړولو غوښتنه كوله ، چي دخپل جوړښتي اړ دنده ايز سازمان دماهيت
مخي ، دټولو بيروكراتيكي اوپه ظاهري تو ګه انقلابي كړو وړو لمن ور ټوله كړی. نوددی
ره چي په دی برخه كي بري ترلاسه شي ، هغه ويل ، چي موږ بايد دټولني اداره په علمي اساساتو
دروو. اوهم موږ نورنه شوكولای چي په حكومتي چاروكي په غيرعلمي تو ګه تصميم ونيول ،
ولنتاريزم ، دهني ګيري اوخپلسري وزغمو.

دسوسيالستي پرمخ چټكتيا يادشوروی اتحاد دكمونست ګوند هميشني دنده :
سوسيالېزم دبيروكراتيكو ناوړه كړو وړو دله منځه وړلولپاره ، رښتيني شرايط رامنځ ته كوی.
ماهغوی په اوتوماتيكي تو ګه نه محو كيږي ، بلكي دهغوی دله منځه وړلو لپاره دولت ، پرګنی او
تتصادي سازمانونه په سيستماتيكه او منظمه تو ګه ورځنی مبارزی پرمخ بيايي . دشوروی اتحاد كمونست
ګوند ، په هميشني ډول دغي ستونزی ته په پوره ځير او دقت كتنه كوی . اوهمدارنګه ددغه ډول
نورو ناوړه عملونو لكـه د شخصي ګټو په منظور دعامه شتمني اختلاس كول ، احتكار كول ،

رشوت اخیستل اودشوروی سیستم دبشری اوانسانی ارخ ته زیان رسول ، په هیڅ توگه زغملای نهشی اوهغه په کلکه سره محکوموی. اوهم دغه تولی هلی ځلی ، په لری راتلو نکی کی ، دسوسیالستی پوهی اوخبرتیا ، پرمختګ اوتینگوالی لاپسی زیاتوی .

دبیروکراتیکوکړو وړو دضد مبارزی په هکله دلینن لیکنی ، کارگری طبقی اودهغی گوندته ، ددغی منفی پدیدی په برخه کی ، چی دسوسیالیزم د په لاس راوړنواو دهغی دارتیاوو ، سره مخالفت ښیی ، وضد مبارزی وغوره لارو چارو پوهه رپه گوته کوی. هرومرو ددغه ټکی په پام کی لرل هم ، دپوره پاملرنی وړدی ، چی په سوسیالیزم کی بیروکراتیکی کړه وړه ، کوم طبقاتی تولنیز بنسټ نه لری خوله بلی خوا په سوسیالستی اداره اومحمنت کی ، هغوی دیوه داسی فورمالیزم مبینه نیسی ، چی پرگنیزی داعیی ، دسوسیالستی قانون ، نظم اودسپلین ومنل شوو معیارو ته ځخه دیو چاپه رسمی دندوکی انحراف ، دوگړودپاملرنی دنشتوالی ، انقلابی لاری اودتولید دنوروځانگو ، نظم اودسپلین ته پوره زیان رسوونکی دی.

حوددغو تولو سره سره ، داقتصادی مجمنت دمیکانیزم پرمختګ ، اوهمداشان دتولنیزی دموکراسی وده ، دبیروکراتیکوکړو وړو په محوکولو اوله منځه وړلوکی غوره مرسته کوی.

ژباړه شوله :

Socialism ,June, 1985, No. 6,pp. 12-14.

نویسنده: ا. صادقوف

گزارنده: ضیاءالدین ضیاء

دستهبندی زبانها

اقوام، ملتها وملیتهایی که در سیارۀ ما زندهگی میکنند به زبانهای مختلف گپ میزنند. در تازه ـ ترین آثار مربوط به دانش زبان تعداد زبانهای جهان را در حدود سه هزار زبان ثبت کرده اند.

اگر به اتلس زبانهای جهان نظر انداخته شود تعداد زبانها ولهجه هایی که در آن ثبت است از چند هزار هم بیشتر مینماید. به گونۀ مثال تنها در اتحاد شوروی در حدود ۱۳۰ زبان وجود دارد. در هندوستان نزدیک به ۷۲۰ زبان ولهجه، در اندونیزیا بین ۱۸۰ـ ۲۰۰، در فلیپین نمایندهگان بیشتر از ۸۰ زبان حیات به سر میبرند. به خصوص افریقا قاره ییست که تعداد زبانهای آن از همه قاره های دیگر بیشتر است، صرف در کشور گینی جنوبی که دو میلون نفوس دارد در حدود ۴۰۰ زبان ولهجه موجود است.

زبانهای جهان از جهت وظیفه برابر نیستند. عده یی از آنها به حیث وسیلۀ ارتباط بین المللی کار میکنند ودرجۀ آموزش آنها هم همگون نیست؛ زیرا بعضی از زبانها که زمانی وسیلۀ ارتباط بودند امروز به کلی از بین رفته اند. به همین ترتیب تاهنوز استقلال کلی همه زبانها از یکدیگر به درستی تثبیت نشده است. یکی از دشواریهای عمدۀ زبانشناسی مطالعۀ همه جانبۀ زبانهای جهان ودسته بندی آنها میباشد. البته هر نوع دسته بندی بر اساس پرنسیبها ونشانه های عمومی صورت میگیرد.

در زبانشناسی چند شکل تصنیف زبانها وجود دارد. مهمترین آنها قرار ذیل اند:

تصنیف منطقه یی (جغرافیایی)، تصنیف گونه شناختی (تیپو لوژیک) تصنیف وظیفه‌یی و تصنیف ریشه یی . در تصنیف منطقه‌یی اتلس زبانهای دنیا ، مسایلی مانند خصوصیتهای زبانی کشورهای مختلف وگسترش ساحهٔ کار برد زبانهای خاص مورد بحث قرار میگیرند .

دسته بندی زبانها از جهت وظیفهٔ شان به معیار های ذیل اساس مییابند :

۱- ارتباط زبان به تأریخ اهل زبان ،

۲- نظر به نقش زبان در سیستم اجتماعی .

زبانها نظر به مناسبت شان به تأریخ اهل زبان اساساً به سه گونه جدا میشوند :

زبان قبیله ، زبان قوم ، زبان ملی .

گسترش وظیفهٔ اجتماعی زبانها به روند فاصله‌گیری آنها سرعت میبخشد که‌در نتیجهٔ آن سبکها تشکل میپذیرند. در زبانهای ادبی معاصر ، سبکهای علمی ، هنری ، ژورنالیستی ورسمی تشکل یافته است.

در دسته بندی وگونه شناختی (تیپولوژیک)، زبانها ، تیپهای اساسی زبانها براساس ساختمانهای‌دستوری آنها مشخص میگردد وتیپولوژی نحوی وصرفی‌زبانها از هم‌تفکیک میشود.

درگونه‌شناختی‌صرفی ، بیشتر تغییرات واژه‌ها درنظر گرفته میشود. تصنیف صرفی زبانها به مسألهٔ متقابل قرارگرفتن ریشه هاباوند هاارزش بیشتر میدهند. این روش در زبانشناسی بسیار انکشاف یافته است.

تیپولوژی نحوبه عمومیت مناسبت‌منطقی- معنایی ،که‌درعبارتها وجمله هاافاده‌میشود، اساس مییابد ودرآن حادثه هایی مانند ساخت ، نهاد (رابطهٔ نحوی ، رابطهٔ معنی-منطق) درجمله به حساب گرفته میشوند. جمله هانظربه ساخت نهاد به جملهٔ اسمی وجمله های فعلی جدا میشوند . این گونه جمله هادر اکثر زبانها عمومیت دارند .

در تصنیف نحو زبانها شیوهٔ تصنیف ، نهاد وگزاره(مسندالیه- مسند) بیشتر معمول است. ازاین جهت ی.ی. میشچه نینوف سه تیپ نحو راجدامینماید : اضافی(پسیف)، اسمی (نامیناتیف) ومفعولی (ایرگه تیف).(پسیسیف ، این‌کلمه ،از Possesivus لاتینی‌گرفته شده‌معنی‌ملکیت‌وتعلق را میرساند) درنحو،به اساس ترکیبهای اضافی ، اسم ساخته میشود . این‌ترکیبهای نحوی افاده

کنندهٔ فاعل ومتعلقات آن درنحواست . این رابطه در زبانهای مختلف به کمک واسطه های مختلف مثلاً در زبان اوزبیکی به وسیلهٔ ضمایر ملکی وپسوند های ضمیری فاعلی افاده میشود.

تیپ اسمی (نامیناتیف) به وسیلهٔ واژه هایی که درحالت فاعلی قرار میگیرند، افاده میشود.

مثال: انسان به هر چیز قادر است.

تیپ مفعولی (ایرگه‌تیف) نهادنه صرف به وسیله هایی که درحالت فاعلی قرار دارند؛ بلکه‌به کمک واژه هایی که درحالت مفعولی قرار دارند ،نیز افاده شده میتواند. این‌حادثه بیشتر در زبانهای قفقاز دیده میشود. درزبانهای روسی واوزبیکی وزبانهای دیگر جزء افاده کنندهٔ حالت مفعولی وظیفهٔ متمم رابه عهده دارند؛ مانند: رسم زلفیه تمانیدن ایشلن‌گن. (رسم توسط زلفیه کارشده است.)

تصنیف ریشه‌یی زبانها حقایق را بر اساس پرنسیپهای تأریخی مطالعه نموده رابطه وپیوند خویشاوندی زبانها رامعین میکند. این روش درزبانشناسی نهایت انکشاف‌یافته موفق‌به‌تصنیف همه زبانهای جهان گردیده است.

دسته بندی زبانها به روش مقایسی - تأریخی

درجریان قرنهای هفده وهجده نتایج به دست آمده ازمطالعهٔ زبانهای مختلف باعث آن گردید تازبانهای جهان درمقایسه باهمدیگر مورد بررسی ومطالعه قرار گیرند و این مسأله انگیزهٔ مقایسهٔ زبانهای خویشاوند رابه وجود آورد. بشرشناس معروف فرانسوی گولیم باستیلوس (۱۵۸۱-۱۵۱۰م.) دراثر خودبه نام« راجع به خویشاوندی زبانها» ودانشمند هالندی ایاسیف سکالیگیر (۱۶۰۹-۱۵٤۰م.) دراثر خود به نام« نکته هایی دربارهٔ زبانهای اروپاییان» مطالبی دربارهٔ دسته بندی زبانها نوشته اند. زبانشناسان به مطالعهٔ زبان قدیم‌هندیها (سانسگرت) آغاز کردند. مطالعهٔ زبان سانسگرت درتشکل‌وتکامل‌زبانشناسی مقایسی-تأریخی‌سهم‌عمده به‌جاگذاشت.

به سال ۱۷۸٦ شرقشناس معروف انگلیس ویلم جونز(۱۷۹٤-۱۷٤٦م.) ضمن تحقیقات علمی خود درکلکته خویشاوندی زبان سانسگرت رابا زبانهای یونانی، لاتین، کیلت، گات و وفارسی باستان نشان داد. اوزبان‌سانسگرت راباز بانهای‌قدیم‌مقایسه نمود ودرآن نه‌تنها ریشه‌های آن، بلکه همگونی ساختمانهای دستوری وتصادفی نبودن این ساختمانها را، که به گفتهٔ او «موجودیت رابطهٔ خویشاوندی بین زبانهای اندو-اروپایی رانشان‌میدهد»، تشریح‌نمود. هرچند،

میتود مقایسی- تأریخی تاهمین دوره به صورت مشخص تشکل نیافته بود ومطالعۀمقایسی صرف در دایرۀ زبانهای اندو-اروپایی محدود بود. ضرورت مطالعۀمقایسی زبانها از نظر تأریخی در تأریخ زبانشناسی زمینۀ علمی به وجود آمدن میتود جدیدی رابه نام میتود مقایسی-تأریخی فراهم آورد.

درتشکل میتود مقایسی- تأریخی ف. پوپ، ی. گریم، ر. راسک، ا.خ واستاکاولر کار های بزرگی انجام دادند وبه حیث اساسگذاران این میتود شهرت یافتند.

فرانس پوپ(۱۸٦۷-۱۷۹۱م.)درنتیجۀمطالعۀچندین زبان، خویشاوندی زبانسانسگرت رابا یک تعداد زبانهای اندو- اروپایی به اثبات رساید. اساسیترین خدمت او دراین ساحه عبارت از آن بود که او در مطالعۀ مقایسی زبانها ودرپروسۀ اثبات خویشاوندی آنها به حقایق دستوری اتکا نمود. معروفترین اثر فرانس پوپ در سالهای۱۸۵۲-۱۸۳۳م.نوشته‌یی‌به‌نام « دستور مقایسی زبانهای سانسگرت، زیند، ارمن، جرمنی، لاتین، لیتوانی، سلاوی قدیمی، گات‌وجرمنی» میباشد که درسه جلد چاپ‌شده است. او دراین اثر پرنسیپهای علمی زبانشناسی مقایسی- تأریخی و اسلوب کار آن را تشریح نمود. او تأریخ پیدایی تصریف را در زبانهای اندو- اروپایی مطالعه نمود ونظریۀ پیوندی رادر زبانشناسی به وجود آورد.

ربسموس کرستیان رسک(۱۸۳۲- ۱۷۸۷م.) دراثرخود به نام« زبان قدیم ایسلندی وپیدایی زبان ایسلندی»(۱۸۱٤) نشان دادکه خویشاوندی زبانهانه به همگونی واژه‌های آنها، بلکه به همگونی ساختمانهای دستوری آنها بستگی دارد.

یعقوب گریم(۱۸٦۳-۱۷۸۵م.) زبانشناس معروف آلمانی به حیث یکی از اساسگذاران میتود مقایسی- تأریخی نخستین دستور مقایسی زبان آلمانی را نوشت ودربین سالهای ۱۸۳۷-۱۸۱۹م. اثرچهارجلدی خودرابه نام«دستور زبان آلمانی» چاپ نمود. اودراین کتاب ساختمانهای فونیتکی و دستوری زبان آلمانی را بازبانهای دیگر براساس روش مقایسی- تأریخی تشریح نموده همگونیهای صوتی میان زبان جرمنی وزبانهای دیگر اندو- اروپایی رابه اثبات رسانید. این قانون فرنیتکی اودراین اواخر به قانون گریم شهرت یافته است. مطابق این قانون اصوات انسدادی بی آوا در زبانهای اندو- اروپایی / p ، t ، k / باصوتهای سایشی بی آوای

زبان جرمنی / h ، b ، f / مطابقت پیدامیکند. صوتهای با آوای انسدادی زبانهای اندو-اروپایی / g ، d ، b / باصوتهای انسدادی بی آوای / k ، t ، p / زبان جرمنی مطابق می آید. این حادثه در دستور هم دیده میشود. (۱)

به سال ۱۸۲۱ دانشمند معروف روسی به نام ا. خ . واستوکوف در اثر خود به نام «بحثهایی دربارهٔ زبان سلاوی» موجودیت رابطهٔ خویشاوندی را در زبانهای خانوادهٔ سلاوی به اثبات رسانید. بدین ترتیب زبانشناسی مقایسی - تأریخی دراساس میتود مقایسی - تأریخی تشکل پذیرفت.

زبانشناسی مقایسی - تأریخی دراساس مطالعهٔ ریشه هادر زبانهای خویشاوند استوار بوده زبانهارا براساس پرنسیپهای پیدایی وتکامل تأریخی شان گروهبندی مینماید. باید گفت که به منظور مطالعهٔ ریشه یی زبانها به مسألهٔ خویشاوندی (خویشاوند دور ونزدیک) آنها اهمیت زیاد داده میشود واژه های مادر، سه وآب را در بعضی از زبانهای خانوادهٔ اندو- اروپایی مقابله مینماییم: (۲)

جرمنی	دری	فرانسوی	لیتوانی	پولندی	بلغاریایی	روسی
mutter	مادر	Mere	mtina	matka	Mauk	Matb
dret	سه	trois	trys	trzy	Tzri	Tzri
Wasser	آب	euo	Vanduo	Woda	Voda	Voda

دیده میشود که واژه های این زبانها هرچند ازجهت فونتیک ومورفولوژیک فرق دارند؛ اما دارای ریشهٔ واحد وهمگون میباشند. این مسألهٔ خویشاوندی زبانهای فوق را به اثبات میرساند.

مهمترین وظیفهٔ میتود مقایسی - تأریخی عبارت ازمطالعهٔ قانونمندیهای عام انکشاف وتکامل تأریخی زبانهای همریشه است. میتود مقایسی - تأریخی حقایق مربوط به زبانهای همریشه را، که ازیک زبان مادر به وجود آمده اند، مطالعه میکند. باید گفت که میتود مقایسی - تأریخی در توضیح رابطهٔ زبانهای همریشه، در مطالعهٔ ترقیات تأریخی زبانهای همریشه ودر مطالعهٔ ریشه شناختی واژه ها نقش نهایت مهمی رابازی میکند. تصنیف ریشه یی زبانها نیز به کمک میتود مقایسی - تأریخی صورت میگیرد. این میتود نتیجهٔ بررسی درجهٔ ارتباط زبانهای همریشه است.

۲ ـ دسته بندی زبانها از لحاظ ریشه شناسی

خانوادهٔ زبانهای اندو- اروپایی ازجملهٔ انکشاف یافته ترین خانوادهٔ زبانهای جهان است . اروپا مرکز زبانهاست. گوینده‌گان این زبانها درآسیا، افریقا ، امریکا وحتی استرالیا زنده‌گی مینمایند. زبانهای اندو- اروپایی معاصر نظر به خویشاوندی شان به گروپهای ذیل تقسیم میگردد :

هندی، ایرانی ، بالتیک ، سلاوی ، جرمنی ، رومنی ، کیلت ، یونانی ، البانی وارمنی.

همه این زبانها قوانین همگون دارند ، یعنی در آنها سیستم ریشه ، وندوسیستم اصوات مشابه است.

الف) خانوادهٔ زبانهای اندو- اروپایی :

نخست ، گروپ زبانهای هندی : این گروپ شامل زبانهای ذیل است :

زبانهای زنده : زبانهای هندی ، اردو ، بنگالی ، پنجابی ، سندی ، رجستهانی ، گجراتی ، مرتهی ، سینگالی ، نیپالی ، بیهری ، کشمیری وزبان لولیها.

زبانهای مرده : سانسکرت- زبان ادبی هند قدیم- هرچند ازجملهٔ زبانهای مرده محسوب میشود ؛ آما آثاری که به این زبان موجوداست دانشمندان را به آموزش این زبان ناگزیر ساخته است . زبانشناس معروف جهان باستان پانینی نخستین کسی میباشد که اولین بار دستور زبان سانسگرت را نوشته است.

دوم ، گروپ زبانهای ایرانی : زبانهای دری ، پښتو ، کردی ، اوسیتین ، زبان سغدیها ، زبانی که در قرن بیست درآسیای میانه پیدا شده ، زبانهای پامیری که هنوز خط ندارند ، زبان سکیف ، پهلوی ، خوارزمی ، فارسی باستان وزبان پارفین که ازجملهٔ زبانهای مرده محسوب میگردد.

سوم ، گروپ زبانهای سلاوی : زبانهای شامل این گروپ به سه دستهٔ کوچک تقسیم میگردد : دستهٔ شرقی ، غربی وجنوبی.

زبانهای سلاویانی شرقی : زبانهای روسی ، اوکرایئی ، بیلوروسی.

زبانهای سلاویانی جنوبی : زبانهای بلغاریایی ، مکیدانی ، سیر بخاروت وزبان سلاوی.

زبانهای سلاویانی غربی : زبانهای چکی ، سلواکی ، پولندی ، کشوب ، سارب.

چهارم ، گروپ زبانهای بالتیک : شامل زبانهای لیتوانیایی و لیتوانی میشود .

پنجم ، گروپ زبانهای جرمنی : زبانهای شامل این گروپ به دسته های جرمنی شمالی ، غربی وشرقی تقسیم میگردد.

زبانهای جرمنی شمالی: زبان دانمارکی، سویسی، نارویژی وایسلندی را در برمیگیرد.

زبانهای جرمنی شامل: انگلیسی، هالندی، فرانسوی وجرمنی میباشد.

زبانهای جرمنی شرقی: زبانهای ویستگات، استه‌گات که از جملهٔ زبانهای مردهٔ جهان است.

ششم، گروپ زبانهای رومنی: شامل زبانهای فرانسوی، ایتالیایی، اسپانیایی، پرتگالی، رومنی، مالدوانی ولاتینی میباشد. زبان لاتینی زبان مرده محسوب میشود. در این زبان آثار فراوان ادبی، تأریخی وعلمی آفریده شده است. تاقرن ۱۹ آثار زیادی در زمینهٔ فلسفه، نجوم و طب به این زبان نوشته شده است. زبان لاتینی قرنها در اروپا زبان مهم کتابت بود واین زبان حالا در طبابت جای خاص دارد.

هفتم، گروپ زبانهای کیلت: زبانهای ایرلندی وسکاتلندی را در برمیگیرد. زبان سکاتلندی مرده است وسکاتلندیهابه زبان انگلیسی تکلم مینمایند.

هشتم، گروپ زبانهای یونانی: اکنون ازاین گروپ صرف زبان یونانی باقی‌مانده است و زبان ملی ودولتی کشور یونان است.

نهم، گروپ زبانهای البانی: زبان‌البانی، زبان‌مردم‌جمهوری خلق‌البانیا میباشد. در ترکیب لغوی این زبان واژه‌های زبانهای ترکی، رومنی، یونانی وسلاویانی زیاد دیده میشود.

دهم، زبان رومنی: این زبان از زمانهٔ قدیم دارای خط وکتابت بوده است وزبان مهم جمهوری سوسیالستی ارمنستان شوروی محسوب میگردد. از پنج قرن به این طرف‌دراین‌زبان خط وجود دارد ودارای الفبای مخصوص میباشد. این زبان دارای چندین لهجه است.

درخانوادهٔ زبانهای اندو- اروپایی علاوه بر زبانهایی که یاد کردیم‌زبانهای مردهٔ‌دیگر مانند زبان حیت تخر نیز شامل میشود.

ب) خانوادهٔ زبانهای حامی- سامی

زبانهای شامل خانوادهٔ سامی به سه گروپ تقسیم میگردد:

زبانهای سامی شرقی: زبانهای اکدی، این زبانهادریادگارهای‌نهایت‌قدیم انعکاس‌یافته‌اند.

زبانهای سامی شمالی: گروپ زبانهای حنن وآرامی را در برمیگیرد.

زبانهای سامی جنوبی: زبانهای عربی وامحری را دربر میگیرد.

از جملهٔ زبانهای سامی زبان‌عربی بسیار انکشاف‌یافته‌است. درزبان‌عربی کلاسیک آثارفراوا فلسفی، ادبی وریاضیات... وغیره به وجود آمده‌است.

خانوادهٔ زبان سامی شامل زبان قدیمی مصر، کاپت، بربر وگوشیت میباشد.

ج) خانوادهٔ زبانهای قفقازی:

نخست، گروپ غربی: زبانهای ابخز، کپردین، چیرکس وادیکی‌شامل این گروپ‌است

دوم، گروپ زبانهای تخ. زبانهای چیچین ایسگوش وبت بی‌در آن شامل میگردد.

سوم، گروپ زبانهای داغستان: شامل این زبانها، که دارای خط وکتابت اند، میباشد اوور، درگین، لیترگین، لک وتبه ترین. همچنان زبانهای ذیل ازاین گروپ خط وکتابه ندارند: اندی، کرت تین، تیندین، چمالین، یکه‌اول، اخواه، بولیخ، گدابیرین، سیزوبیتیتز

چهارم، گروپ زبانهای جنوبی یاکرتوبل: درگروپ زبانهای گرجی، زن وسون شام میشود. دراین جمله، زبان گرجی ازقدیم خط وکتابت داشته است.

د) خانوادهٔ زبانهای اوگور- فین:

نخست، گروپ زبانهای اوگور: شامل‌زبانهای مجاری، منثی وختنی میباشد.

دوم، گروپ زبانهای فین: زبانهای فین، اسم، ایستان، کریل، کامی‌اوده‌رت، مر ماردا ورا احتوا میکند.

سوم، گروپ زبانهای سمادی: زبانهای نینس، اینس‌وسیلکوم را درمیگیرد.

ه) خانوادهٔ زبانهای تونگوز- منجور:

نخست، گروپ زبانهای تونگوز: زبانهای ایوینک وایوین را دربرمیگیرد.

دوم، گروپ زبانهای منجور: منجور، ننی، اودی، اونگک، وار اک‌را احتوا میکند

باید خاطر نشان کنیم که تعداد گوینده‌گان زبانهای توگوز ومنجور نهایت اندك است. ا مردم درسایبریای شرقی، اورال، سخالین، چوگاته وکوریا زنده‌گی میکنند.

و) خانوادهٔ زبانهای چین وتبت:

نخست، گروپ زبانهای تی- چین: زبان چینی ازقدیمترین زبانهای جهان بوده یادگار ه

زیاد را در خود حفظ کرده است. هفت لهجهٔ مهم این زبان به‌حدی ازهم اختلاف دارند که عده‌یی اززبانشناسان هرکدام آن را زبان مستقل گفته اند. زبانهای دونگان ، ویتنامی ، تی ولارس در این گروپ شامل میشود.

دوم، گروپ زبانهای تبت- برما: زبان تبتی وبرمایی شامل این گروپ است.

ز) خانوادهٔ زبانهای دراویدی: در این گروپ زبانهای تامیل، مله‌لیام، تیلوگو کنلز، تولو، برخون وگوندی شامل میگردد.

ح) خانوادهٔ زبانهای ملایایی- پولنیزی : در این خانوادهٔ زبانها ، زبانهای اندونیزیایی ، ملایایی ، یاوا ، دییاك ، تگل، تبك، اگی ، مددو ،تالیگی وبوغی شامل میشود. دربین اندونیزیا و فلیپین خلقهای مختلف زنده‌گی دارند ودارای زبانهای مختلف اند .

ط) خانوادهٔ زبانهای استرالیا: دراسترالیا تعداد زبانهای محلی نهایت زیاد است. مهمترین آن زبان ارنته میباشد .

ی) خانوادهٔ زبانهای پاپواس: درگینی نوکه دومیلون نفوس دارد تقریباً در حدود ۴۰۰ زبان ولهجه تکلم میشود. این زبانها را زبانهای پاپواس میگویند .

ك) خانوادهٔ زبانهای افریقایی

نخست، گروپ زبانهای بنتو: شامل زبانهای شمال غربی، شمالی، مرکزی، شرقی و غرب افریقا، بوبی ، لردی، فنگ، کانگاه ، روندی، گمده ، پاتا ، لوبه ، ایگه‌له، بیمبه، سوبیا، سواخیلی ، سنگه، شمبله، رولو، ساتا، ویندە، لوند وغیره میباشد .

دوم، درگروپ زبانهای سودان : زبانهای زنده، بنده، کامه ، کونه‌مه، گردا فن، میلتو وغیره داخل میشود.

ل) خانوادهٔ زبانهای اسکیموس: زبانهای ورانگیل، چوکاته ، کانادایی و زبان باشنده‌گان ایلاسکای شمالی ، خانوادهٔ زبانهای اسکیموس را تشکیل میدهند .

م) خانوادهٔ زبانهای پلی آسیا: زبانهای باشنده‌گان سرحدات شمال شرقی اتحاد شوروی خانوادهٔ زبانهای پلی آسیارا تشکیل میدهند. این خانواده به دوگروپ تقسیم میگردد :

نخست، گروپ زبانهای چوکات: زبانهای چوکات وکوریایی را درمیگیرد.

دوم، گروپ سایبریایی: شامل زبانهای اورل وتیوخ میباشد .

خانوادهٔ زبانهای امریکای شمالی : زبان سرخپوستان امریکایی این خانوادهٔ زبانهای جهان را تشکیل میدهند. زبان سرخپوستان آن دیار متنوع بوده بسیاری از آنها به کلی ازبین رفته اند وخط و کتابت ندارند .

زبانهایی که به هیچ کدام ازخانواده های زبانها بسته‌گی ندارند :

۱ـ زبان جاپانی ، ۲ زبان کاریس ، ۳ . زبان عین .

تأریخ پیدایی وانکشاف این زبانها به حدلازم مطالعه نشده است. ازاین سبب خانوادهٔ آنها نیز تثبیت نشده است .

س) خانوادهٔ زبانهای مغولی: زبان خلخه ، مغول ، بوریت وزبان قالماق رادربر میگیرد.

ع) خانوادهٔ زبانهای ترکی :

خانوادهٔ زبانهای ترکی در حدود سی زبان را دربر میگیرد. (۳) گوینده‌گان این زبانها در آسیا، اروپا، امریکاواسترالیازنده‌گی میکنند واکثریت آنها درآسیاسکونت دارند. به این خانواده زبانهای ذیل شامل میشود: ترکی، آذربایجانی، ترکمنی، گه‌گه اوز، قریم، تاتاری، قاره غوی، بلقری، قومیق، نوغای، باشقیری، التای، شار، خاکس، تروه، یاقوتی، قیرغیزی، اوزبیکی، قره‌قلپاقی، چوواشی، اویغوری وقزاقی .

زبانهای ترکی قرار ذیل گروپ بندی میشوند : (٤)

نخست ، گروپ زبانهای بلغاری؛ زبان معاصرچوواش وزبان قدیمی بلغار وخزر رادربر میگیرد .

دوم، گروپ زبانهای اوغوز ،

الف) زبان ترکمنی ، زبان مردم جمهوری ترکمنستان اتحادشوروی .

ب) زبان تروخمنی ، زبان ترکمنهای باشندهٔ قفقاز شمالی واستو ره پول. زبان ترکهای گه گه اوز وبالقان درجملهٔ زبانهای اوغوزـ بلغار قرار میگیرد.

سوم ، گروپ زبانهای قبچاق؛ زبان قره‌یی، اقوام قره‌یی جمهوری سوسیالیستی لیتوا اوکرایین جنوبی وکریمیه به این زبان تکلم مینمایند .

زبان قومیقی: قومیقهای ساکن درجمهوری ایتانومی داغستان به آن تکلم میکنند.

زبان قاره غویی- بلغری: گوینده‌گان آن اقوام‌قاره غوی وبلغری‌ساکن درقفقار میباشند.

زبان قریم- تاتار: تاتار های قریم وبیلوروسی به آن سخن میگویند.

زبان‌تاتاری وباشقیری، و) زبان نوغای، ز) زبان قره قپاقی، ج) زبان قزاقی.

چهارم، گروپ زبانهای اوزبیکی واویغوری:

زبان اوزبیکی‌زبان ملی وادبی ملت اوزبیک بوده ارلهجه‌های مختلفی که هرکدام ازلحاظ فونتیکی، مورفولوژیکی ولغوی ازیکدیگر تفاوت میدارد، تشکل یافته است.

زبان اویغوری زبان عده‌یی ازباشنده‌گان آسیای میانه، قزاقستان، جمهوری خلق چین و جمهوری ایتانومی سیزیان میباشد.

پنجم، گروپ زبانهای اوغزی·

زبان تووایی: زبان ساکنین جمهوری ایتانومی، توواهای باشندهٔ جمهوری سوسیالیستی منگولیا میباشد.

زبان تافلر (گرگس): زبان اقوام باشندهٔ کرسنا یارک میباشد.

زبان یاقوتی: زبان یاقوتهای باشندهٔ جمهوری ایتانومی یاقونستان است.

گروپ زبانهای خه کس: زبان خه کسی، شار، چولیم ولهجه های شمالی زبان‌التایی را دربر میگیرد.

گروپ زبانهای قیرغیز- قپچاق: دربرگیرندهٔ زبان قیرغیزی وزبان‌التایی‌میباشد.

مآخذومنابع:

۱- ج. بارنف، گرامر مقایسی- تأریخی زبانهای انگلیسی واوزبیکی، تاشکند: ۱۹۷۳. (متن اوزبیکی)

۲- و.ی. کادوخوف Obshee Jazikosnanie، مسکو: ۱۹۷٤.

۳- ن. گ. باسکه‌کوف Vvedenie Vizucnie turskix Jazkorv مسکو: ۱۹٦۹.

٤- ن. گ. باسکه‌کوف.

۵- و. ا. اوریفارمتسکی، Viedenie V izuéenie turskix Jazikov مسکو: ۱۹٦۷.

داکتر جلال الدین صدیقی

بررسی نحوهٔ تاریخنگاری پس از انقلاب ثور

باتحقق انقلاب شکوهمند ثور وبه خصوص مرحلهٔ نوین وتکاملی آن، که از پشتوانهٔ مستحکم و استوار ایدیولوژی علمی ومترقی دوران ساز برخوردار بوده وهست، به پژوهشهای عمیق، همه جانبه وتحلیل درست علت العلل واقعات و حوادث گذشته وکشف حقایق تأریخی توجهٔ دقیق علمی مبذول گردیده زمینه برای تأریخ نویسی بیش ازپیش مساعد گردید.

انقلاب شکوهمند ثور به حیث نتیجه قانونمند مبارزهٔ دوام دار توده های مردم بنیاد قرار دادی سیاست ارتجاعی سلاطین فیودال ونظامهای ماقبل آن را در هم کوبید و دولت جمهوری دموکراتیک افغانستان حقوق ملیتها را در اصول اساسی ج.د.ا. تضمین کرد. وبرنامهٔ عمل، سیاست علمی، فرهنگی و آموزشی را دربرابر حزب د.خ.ا. ودولت ج.د.ا. قرار دادکه آن عبارت است از:

«مساعدت به تحقق ومطالعهٔ آثار تأریخی وفرهنگی گرانبهای مردم افغانستان وحفظ آن برای نسلهای آینده، توسعهٔ موزیمها وآرشیفها، کتب وآثار خطی وایجاد موزیمها وآرشیفهای جدید.» (۱)

همچنین در برنامهٔ عمل ح.د.خ.ا. چگونه گی پالیسی آموزشی و تربیتی فرزندان کشور تعریف گردیده درآن گفته شده است: «یکی ازمهمترین وظایف ما تربیت زحمتکشان بار وحیهٔ عشق به وطن، وحدت ملي ووطنپرستانه، وفاداری به اندیشه های پیشرو عصر ما وهمبسته گی

انترناسیونالیستی ، آشتی ناپذیر بابقایای فیودالیزم وایدیولوژیها ی بورژوازی و ناسیونالیستی تشکیل میدهد .» (۲)

آری، اندیشهٔ مترقی که پشتوانه ایدیواوژی انقلاب ملی و دموکراتیک ماقرار گرفته است عامترین، علمیترین، دقیقترین وجامعترین تحلیل رابه دست داده است که براساس آن میتوان عالیترین ملاك ارزیابیهای قرون را دریافت .

اندیشه‌های مترقی تأریخنگاری به این باوراست که حیات اجتماعی وتأریخی آن مجموعه‌یی ارتراکم «تصادفات» نیست؛ زیراتأریخ جامعه عبارت میگردد ازسیر تکاملی جامعه برطبق قوانین معین، وبررسی تأریخ اجتماع تبدیل به علم میگردد. چگونه گی زنده‌گی مردم هرطوری باشد، چگونه گی تفکرشان نیز همان طوراست، یعنی اینکه تأریخ تکامل جامعه عبارت است ازتأریخ خود مولدین، خواسته‌های مادی، تأریخ توده‌های زحمتکش وتأریخ رشدتولیدوتأریخ طرزهای تولیدکه طی اعصار متوالی جانشین یکدیگر شده باشد .

ازسوی دیگر، به قول کارل مارکس(۱۸۱۸-۱۸۸۳م .) « تاریخ‌تمام اجتماعاتی که تابـه امرور وجود داشته اند تأریخ مبارزات طبقاتی است .» (۳) اماتا قبل ازانقلاب ملی ودموکراتیک ثور چنین برداشتی از تأریخ نویسی وجود نداشت. چنانکه باسقوط رژیم امان الله خان وبابـه قدرت رسیدن نادر که بعدازیک وقفهٔ کوتاه نه ماهه تحقق‌پذیرفت ، چنین اندیشه شوونیستی درحلقه های انگلیسی مآبانهٔ عمال داخلی وحامیان خارجی رژیم‌نادر به‌وجودآمدکه گویا این امر دراثر تضاد ملی وقیام ملیتی برعلیهٔ ملیت دیگری صورت گرفته بود. ازاینجابود که رژیم نادربه اختلافات ملی دامن زده دست به عملیات ناشایست سرکوبگرانهٔ ملی زدتابدین وسیلـه حامیان انگلسیش راراضی ساخته مسیرمبارزات طبقاتی مردم مارا، که‌رفته‌رفته‌نضج‌میگرفت، سرکوب نماید وسیر حرکت تکاملی جامعه راکه ازاندیشه‌های ناب‌تود ه‌یی انقلاب کبیر اکتوبر (۱۹۱۷) آب میخورد، به بطالت کشاند واحیاناً وقفه هایی را دراین‌مسیر تکاملی ومترقی جامعهٔ ما ایجاد نماید .

اماامروز باتحلیل مترقی آشکار گردیده که « اصلاحات شاه امان الله خان ماهیت‌بورژوازی داشته که باحدت وشدتی که خود اختیار نمود، روند انقلابی را اختیار کرد. ازاینجاست، کـه

اصلاحات جوانان افغان به تشدید مبارزهٔ طبقاتی کشانیده میشود که با داشتن خصلت مترقی ، درآن مرحلهٔ رشد کشور از نظر زمانی ، مضمون طبقاتی آن محدود بوده است. از این لحاظ بود که سیاست اصلاحاتی از طرف اقشار مختلف اهالی مورد حمایت وپشتیبانی وسیع قرار نگرفت ودرطی جریان تطبیق اصلاحات بورژواری نه تنها وضع توده ها بهبود حاصل نکرد ، که افزون برآن ، فقر واستثمار آنان نیز تشدید یافت . دوآتشه ترین دشمن رژیم حاکم ، خانهای قبایل ، زمینداران وفیودالهای بزرگ ، قشر بالایی روحانی متنفذ ، این ناقلان افکار محافظه کارانهٔ نظام فیودالی بوده اند که موقعیت اقتصادی وسیاسی شان طی جریان اصلاحات بورژوازی درتنگنا قرار گرفته بود» (٤) اقشار متنفذ جامعه همراه بااقشار ناراضی دیگر دست به دست هم داده موجب سقوط حکومت شاه امان‌الله خان گشتند. « مع هذا علی رغم ناکامی سیاست اصلاح‌طلبی رژیم شاه امان الله ، بعضی نوآوریهای جوانان ریشه‌های عمیق دوانده رشد بعدی یافت .» (٥)

نادر و داود که همه خصایل ورسوم امیر عبدالرحمن خان را دوباره زنده کردند سیاستی رادر پیش گرفتند که در پرتوآن تفرقه افگنی وتبعیض ونژاد پرستی تشویق گردید ، زمینه برای نفرت وبدبینی وخصومتهای کهن فیودالی وماقبل فیودالی آنهم به شکل بسیار ناهنجارش به ضرر ملت ستمدیدهٔ کشور ماباشدت وحدت هرچه تمامتر مساعد گشت (٦). درحالی که دربرنامهٔ عمل ح.د.خ.ا. درست سیاست بسیار عالی طرح گردیده درآن به صراحت تذکر رفته است که« دستاورد های انقلاب مربوط به وطنپرستان کشور صرف از محل تولید ، تعلقات ملی ، قومی ، وقبیله یی شان میباشد .» و« دولت جمهوری دموکراتیک افغانستان در تأریخ باستانی وطن پرافتخار ما اولین دولتی میباشد که مصمم است تساوی کامل وواقعی حقوق وامکانات مساویانه را برای رشد مادی ومعنوی همه ملیتهای کشور تأمین کند .» (٧)

همراه باسیاست شوونیستی نادر- داود به تأریخنگاری وتحلیل وقایع وحوادث کشورما نیز دستبرد زده شد وحلقه های پژوهشیی به وجود آمدند که بازتاب همان سیاست مذکور بوده است. چنانکه مرحوم پوهاند حبیبی بیان داشته ، درعهد ظاهر-داود« مجالس تأریخ ...برتأریخ وادب دیکتاتوری میکرد ومقصد تأریخی را درتحت اغراض مخصوص اکسپلایت(استثمار) مینمود ، وعلم رادستخوش مقاصد فردی خاندانی قرار میداد .» .(٨) وبنابرقول استاد مرحوم یادشده

حلقه های پژوهشی عهد ظاهر-داوده بسی از مسایل واقع ومسلم تأریخ رابه علتی که آنهم فی بطن-الامر بوده، از صفحات تاریخ زدو دندی .» (۹). سرقت آثار تأریخی از همان آغاز به قدرت رسیدن نادر باب روز گردید وجالب است که ابن امر ازخانواده وفامیل نادر منشأ گرفته است. بدین معنی که کتاب« الفاروق» راکه درسال ۱۳۰۳ ش.محمد زمان پدر مرحوم محمد صدیق طرزی ازاردوبه دری ترجمه کرده بود که در روزگارشاه امان الله خان چاپ شد پس ازهشت سال بار دیگر همین ترجمه درسال ۱۳۱۳ ش . چاپ گردید، که این بار مترجم آن محبوبه سلطانه خواهر نادرخان بالقب « عست مآب علیا جناب خواهر پاکیزه گوهر اعلیحضرت غازی محمدنادرشاه(۴)» وانمود گردید وگویاازهمین دوران بود که این خانواده آغازگرسرقت تأریخی ادبی وفرهنگی گردیدند. برای ارائهٔ سند، مطلبی از مقدمهٔ چاپ نخستین اثر مذکور رابه طور اختصار می آوریم: «امابعد کمترین... محمد زمان ابن... سردار غلام محمد خان طرزی ...در عهد . . . امیر امان الله خان . . . در تواریخ اسلام بهتر از تأریخ فاروقی . . . نیافتم ...کمرهمت رابه میان زده. ... ترجمهٔ کتاب مذکور رابه عبارت ساده عام‌فهم فارسی خالی از انشا پردازی وعبارت آرایی علمی نموده تاهر ذهین . . . ونادان . . . ازوی مستفید کامل و دانسهٔ عاجل گردد.» (۹) دررمان ظاهرشاهی نیزهمین سرقت رواج یافت.چنانکه مرحوم عبدالحی حبیبی گوید : «قسمت هیاطله درتأریخ قبل ازاسلام که مرحوم شاه عبد الله بدخشی نوشته بود ، بالاخره ، به نام شخص دیگر چاپ ونشر شد...» (۱۰) گذشته ازاجحافات مذکورکه درعهد انگیزه های شوونیستی، آثار جعلی به اصطلاح تأریخی وادبی به وجود آمد که به گذشتهٔ تکاملی ملیتهای دیگر ساکن درکشورما نیز به طور صریح، تجاوز شد وبدین گونه تأریخ کشور به کلی دگرگون گردید. که مؤرخان مترقی وروشن بین جهان آن را به کلی نفی کردند و دانشمندان چیزفهم، که ازسیر تکاملی جوامع بشری وجریان تأریخنگاری علمی متکی بر جامعه شناسی تأریخی اطلاعات مقدماتی هم داشتند این آثار جعلی وطرز تحلیل غلط وغیرعلمی آنها رابه باد سخریه گرفته برپوچی وعمق جهالت دست اندرکاران آنها انگشت انتقاد گذاشتند .واماانقلاب ثور که زنجیر اسارت وبردگی مردم را درهم شکستاند، مجال حقیقی وواقعی رادر اختیار حلقه های پژوهشی کشورما قرارداد تابا اتکا بر تحلیل تأریخنگاری مترقی وعلمی همه جوانب

تأریخ وفرهنگ ملیتها، اقوام وقبایل ساکن کشور عزیز ما رابه طور عینی‌بررسی نمایند. چنانکه محترم ببرك کارمل فرموده اند: « دربرابر دانشمندان علوم اجتماعی، این وظیفه قرار دارد تا مساعی خودرا جهت مطالعه و بررسی تأریخ افغانستان، خصلت نیروهای محرکهٔ انقلاب ملی و دموکراتیک، روشن ساختن وتوضیح پروسهٔ قوام ملت، مطالعهٔ لسان وفرهنگ وسنن ملی اقوام وملیتهای مختلف کشور مناسبات بین المللی کنونی درمنطقه تمرکز بخشند. » (۱۱)

برای اینکه چگونه گی تأریخ نویسی بعد از انقلاب ملی ودموکراتیک ثور رابه خوبی روشن کرده باشیم از نگاه زمانی ناگزیر باید این موضوع رابه‌دوبخش‌کلی‌تصنیف وطبقه بندی کنیم: نخست مرحلهٔ اولیهٔ انقلاب، یعنی مرحلهٔ قبل از مرحله نوین وتکاملی را مرور میکنیم وبعد به عمق مطلب داخل میشویم.

درمرحلهٔ اولیه که کشور درآتش تضادهای باقیمانده ازنظام فیوډالی وماقبل فیوډالی گذشته بتخت دست وپنجه نرم میکرد، درواقع مرحله‌یی بودکه درطی آن‌اسناد، مدارك، خاطرات و نوشته های متعددی چاپ شد وافشاگریهای زیادی به‌عمل آمد که در روشن کردن تأریخ دوران قبلی مؤثر ومفیدبود و پژوهشگران ماراد‌رپربارکردن‌اسناد ومدارك وموادتأریخ دست اول تا اندازهٔ نسبتاً زیادی یاری رساندکه درآن‌جمله میتوان از بعضی‌مقالات، ترجمه‌ها، مصاحبه‌ها وغیره مطالب مربوط قرار ذیل نام گرفت:

۱ـ یادی از عبدالرحمن لودین، فریدون، انیس، مؤرخ ۱۴ ثور ۱۳۵۷ ش.

۲ـ نادرخان وبریتانیه، ترجمه وتلخیص اسداله اشرف زاده، ۱۹ ثور ۱۳۵۷ ش.

۳ـ یادی از شاد روان سرور جویا، ب عامی انیس، ۲۱ ثور ۱۳۵۷ ش.

۴ـ چگونه خاندان نادر ازطریق سازش باانگلیسها علیه امان الله خان‌به‌سلطنت رسید؟ انیس، ۲۴ ثور ۱۳۵۷ ش.

۵ـ نادر برای کشتن مخالفان از اجیران خارجی کار میگرفت، انیس، ۲۹ ثور ۱۳۵۷ ش.

۶ـ سلطنت نادری به قلم‌پروفیسور آدامک، ترجمهٔ‌اسد الله‌اشرف زاده، ۳ جوزای ۱۳۵۷ (درچند شماره)

۷ـ آتش درافغانستان، ریاتلی ستیورت، ترجمهٔ عبدالحق واله، انیس، ۱۴ جوزای ۱۳۵۷ (درچند شماره)

۸ـ هزاره‌جات واستبداد خشن نادری، م.ع. غرجستانی، انیس، ۲۷سرطان، ۱۳۵۷ ش.

۹ـ ازنادرشاه تاداودشاه، به قلم گم‌نام، انیس، ۸ اسد ۱۳۵۷ ش.

۱۰ـ تلاش برای تأمین استقلال اقتصادی افغانستان (۱۲۹۹ ـ ۱۳۰۷ ش.)میرحسین شاه انیس، ۲۸ اسد، ۱۳۵۷ ش.

۱۱ـ محمد ولی خان یکی از قربانیان توطئهٔ نادری، انیس، ۲۸ اسد ۱۳۵۷ ش.

۱۲ـ بالها برفراز کابل، تألیف ان. سیکر، و. سر رالله هایولاچیمن، ترجمهٔ حبیب زاده، انیس ۲۹ اسد ۱۳۵۷ ش(درچند شماره)

۱۳ـ نادر چگونه به پادشاهی رسید؟ سیدال یوسفزی، انیس، ۱۱ سنبلهٔ ۱۳۵۷ش.

۱٤ـ روز ۱۸ سنبله تقلب دیگر خاندان نادری، س یوسفزی، انیس، ۱۸سنبله ۱۳۵۷.

۱۵ـ افشای بخشی ار غارتگریهای آل یحیی این دود مان تاریخ زده، حمیداله ضدیقی، انیس، ۱۹ سنبله ۱۳۲۷ ش.

۱٦ نیرنگٹ بازیهای زیر کانهٔ آل یحیی وعلت به‌وجودآوردن سلطنت‌نادری، انیس، ۲۹دلو ۱۳۲۷ ش (در چند شماره)

۱۷ـ میرزا محمد مهدی خان چنداولی کشتهٔ دست نادر نا بکار، ناب، مجلهٔ آواز، سال اول، ش ۲، ۱۳۲۷ ش.

۱۸. همدستی انگلیس در قتل غلام نبی خان چرخی و دیگر وطنپرستان، حبیب‌زاده، آواز، سال اول، ش ۳، ۱۳۵۷ش.

۱۹ـ تاج محمد یغمانی، فریدون، مجلهٔ آوار، سال اول، ش ۳، ۱۳۵۷ ش.

۲۰ـ سرور جویا، آزاد مردی که تا پای جان دست از مبارزه نکشید، مجلهٔ آواز، سال اول، ش٤، سال ۱۳۵۷ ش.

۲۱ـ نظری برمبارزات خونین وطنپرستان با رژیم ارتجاعی و استبدادی نادرخان، حبیب زاده، مجلهٔ آواز، سال اول، ش ۷، ۱۳۵۷ ش.

اما همین که مرحلهٔ نوین و تکاملی انقلاب ثور تحقق پذیرفت، مشعل درخشان مرحلهٔ تحلیل و بررسی واقعیات گذشته در پرتو ایدیولوژی مترقی ود و ران‌ساز کشور بیش از پیش ابعاد و منبع وگسترده یافته، قلم به‌دستان مسایل تأریخی کشور ما، چه در سطح ملی و چه در سطح بین المللی، دست به آفرینش آثار رده بر غنای پژوهشهای تأریخی و پیشینه های درخشان مبارزات گر م طبقاتی خلقهای ما افزودند .

آثاری که به چاپ رسیده است شامل آثار تیوریک و آثار مربوط بـه تأریخ جهان و تاریـخ کشور ما میباشد. در جملهٔ آثار تیوریک میتوان از اینها نام گرفت :

۱ ـ ماتریالیسم دیالکتیک و ماتریالیسم تأریخی، تألیف امیر نیک آیین، افست مطبعهٔ دفاع ملی، در دوجلد .

۲ ـ مضامین تیوریک و آموزشی، مجموعهٔ مقالات، از احسان طبری ودیگران، چاپ مؤسسهٔ طبع وتورید کتب بیهقی .

۳ ـ جامعه و طبیعت، د.چسنکو، ترجمهٔ م . ت.ف. چاپ کمیتهٔ دولتی طبع ونشر ج. د. ا. سال ١٣٦٤ .

٤ ـ یاد داشتها و نوشته های فلسفی و اجتماعی، تألیف احسان طبری، مطبعهٔ دفاع ملی.

٥ ـ مسایلی از فرهنگ و هنر وزبان، تألیف احسان طبری، افست وزارت دفاع ملی.

٦ ـ برخی بررسیها در بارهٔ جهانبینی و جنبش ... تألیف احسان طبری، کمیتهٔ دولتـی ونشر ج. د .ا.

۷ ـ انتی دورنیگ، تألیف کارل مارکس، چاپ کمیتهٔ دولتی طبع ونشر ج. د. ا .

۸ ـ منشأ خانواده و دولت، فریدریک انگلس، چاپ کمیتهٔ دولتی طبع ونشر ج. د. ا .

۹ ـ انقلاب سوسیالیستی وروشنفکران، عبدالله نایبی.

۱۰ ـ انتقاد و انتقاد از خود، تألیف ر. نامور .

۱۱ ـ زمینهٔ تکامل اجتماعی، میتروپولسکی ودیگران، تکثیر ریاست بیهقی در دوجلد.

۱۲ ـ سوسیالیزم علمی، افاناسیف، ترجمهٔ سرور یورش .

۱۳ـ روش تحقیق درتأریخ نویسی ، تألیف پوهاند جلال الدین صدیقی ، پوهنځی علوم اجتماعی ، پوهنتو ن کابل .

و تعدادی دیگر که ذکر همهٔ آنها در اینجا مطلب را به درازا میکشاند.

و اما آثاری که بعد از مرحلهٔ نوین وتکاملی انقلاب ، ترجمه ، تألیف ویاتکثیرشده است بسیار زیاد است که ما به ذکر چند عنوان از این آثار بسنده میکنیم :

۱ ـ افغانستان ، تألیف فریدریخ انگلس ، ترجمهٔ برید جنرال گل آقا ، چاپ مطبعهٔ دفاع ملی .

۲ ـ شیپورهای پیروزی میوند ، نفتولا خالفین ، ترجمهٔ برید جنرال گل آقا ، مطبعهٔ دولتی .

۳ ـ رشد پروسهٔ انقلابی در افغانستان ، ر.ا. الیانوفسکی ، چاپ حقیقت انقلاب ثور .

٤ ـ انقلاب افغانستان در مرحلهٔ کنونی ، ر.ا. الیانوفسکی ، مطبعهٔ دولتی .

۵ ـ نهضتهای مردمی وروشنگرایی ضد فیودالی در افغانستان ، مترجم داکتر قربان بابایوف ، پوهنځی علوم اجتماعی ، پوهنتون کابل .

٦ ـ تأریخ نوین افغانستان ، تألیف یوری گنکوفسکی ومسکوموسیل ، مترجمین داکتر قربان و داکتر ابراهیم عثمان ، پوهنځی علوم اجتماعی ، پوهنتون کابل .

۷ ـ افغانستان در دایرةالمعارف تاجیک ، داکتر قربان و پوهاند صدیقی ، پوهنځی علوم اجتماعی ، پوهنتون کابل .

۸ـ تاجیکان ، باباجان غفوروف ، برگردانندهگان پوهاند صدیقی وروشن رحمان ، پوهنځی علوم اجتماعی ، پوهنتون کابل. (در دوبخش)

۹ ـ انگلستان وافغانستان ، دلیپ کمار گوش ، مترجم پوهاند میر حسین شاه ، پوهنځی علوم اجتماعی ، پوهنتون کابل .

۱۰ ـ تأریخ هند درقرون وسطی ، انتونووا ، مترجم میرحسین شاه ، پوهنځی علوم اجتماعی ، پوهنتون کابل .

۱۱ ـ هنر دورهٔ کوشانی ، مؤلف ، جان.م. روز نفیلد ، مترجم پوهنوال سرور همایون ، مرکز بین المللی مطالعات کوشانی ، ۱۳۵۸ ش .

۱۲ ـ جنبش مشروطیت ، عبدالحی حبیبی ، کمیتهٔ دولتی طبع ونشر ج.د.ا.

۱۳ـ تأریخ صنایع افغانستان، پوگاچینکیوا، ترجمهٔ محمد صدیق طرزی.
۱۴ ـ تأریخ معاصر افغانستان از استرداد استقلال تا انقلاب ثور .
۱۵ ـ تأریخ نوین افغانستان، ضمیمهٔ حقیقت انقلاب ثور.
۱۶ ـ افغانستان وهند برتانوی (۱۷۹۳-۱۹۰۷م) اصغر حسن بلگرامی ، مترجم عبدالوهاب فنایی، اکادمی علوم ج.د.ا.
۱۷ ـ مالکیت ارضی وجنبشهای دهقانی در خراسان قرون وسطی، تألیف محمد اعظم سیستانی، اکادمی علوم ج.د.ا.
۱۸ ـ بلخ در قرون وسطی، داکتر احرار مختاروف، ترجمهٔ داکتر قربان بابایف، پوهنځی علوم اجتماعی کابل، پوهنتون کابل.
۱۹ ـ سایه روشنهایی از وضع جامعهٔ هزاره، حسین نایل، ریاست نشرات وزارت اقوام و قبایل ج.د.ا.
۲۰ ـ ضرورت بررسی اسناد آرشیف در تدوین تأریخ نوین افغانستان، پوهاند جلال الدین صدیقی، مجلهٔ عرفان شماره ۱-۲-۳-۴، سال ۱۳۶۲ ش.
۲۱ ـ پرابلمهای تأریخ نویسی در افغانستان، پوهاند جلال الدین صدیقی مجلهٔ عرفان، ش ۹-۱۰، سال ۶۳.

امااز کتب مهمی که در تأریخ جهان تکثیر شده است اینها بسیار مهم اند:
۱ ـ تأریخ عصر نوین، گروهی از نویسنده‌گان شوروی، کمیتهٔ دولتی طبع ونشر ج.د.ا.
۲ ـ تأریخ مختصر جهان، گروهی از نویسنده‌گان شوروی، کمیتهٔ دولتی طبع ونشر ،در پنج جلد.
۳ ـ کمینترن خاور، کمیتهٔ دولتی طبع ونشر ج.د.ا.

علاوه بر کتب ارزشمند تأریخی وپژوهشی مذکور که بعداز مرحلهٔ نوین وتکاملی انقلاب ثور در داخل کشور چاپ وتکثیر شده است درارتباط به سیمینار های علمی وتجلیل از بزرگ مردان علم وتأریخ کشور نیز یک تعداد آثار تأریخی به چاپ رسیده است که به‌جای خود مهم اند.

در ارتباط به یاد بود مرحوم فیض محمد کاتب مؤرخ شهیر ومعاصر کشور، مجموعهٔ

مقالات در مجلۀ کتاب (ش اول، سال ششم ۱۳٦۲) به چاپ رسیده و به دنبال یادبود مرحوم فکری سلجوقی علاوه بر مجموعۀ مقالات که در مجلۀ هرات باستان (ش دوم، سال پنجم ۱۳٦۳) به‌چاپ رسید، تأریخ هرات باستان تألیف مرحوم فکری نیز به حلیۀ طبع آراسته شد. همچنین همزمان با سیمینار بین المللی کوشانیان یک سلسله آثار ومقالات ازطرف ریاست کوشانیان اکادمی علوم ج.د.ا. به طبع رسید . علاوتاً افغانستان در مسیر تأریخ تألیف غلام محمد غبار نه تنها باپیروزی انقلاب ظفرمند ثور از اسارت نظام ستم شاهی آل یحی نجات یافت ، بلکه به تعداد کثیری بعد از مرحلۀ نوین وتکاملی انقلاب مجدداً به زیور چاپ آراسته گردید. تأریخ افغانستان بعداز اسلام ـ تألیف پوهاند عبدالحی حبیبی در دوجزوه نیز مجدداً تکثیر گردید. افزون برکارهای عمیقی که در زمینۀ تأریخنگاری وتهیه وتدارک منابع ومآخذ تیوریک ووقایع نگاری و پژوهشی تأریخی بعد از تحقق انقلاب ظفر آفرین ثور انجام پذیرفته در آثار وبیانات دولت‌مردان کشور نیز به اهمیت پژوهشهای عینی وتحلیل پدیده‌های تأریخی کشور ونحوۀ کار روی آنها نیز روشنی افگنده شده را ه درست دریافت حقایق تأریخی در پرتو بررسی واقعیات عینی جامعه درگذشته به‌خوبی نمایانده شده است .

امروز که در پرتو انقلاب ظفرمند ثور همه‌چیز علمی، معیاری ودقیق شده است، تاریخنگاری نیز به مسیر مترقی تحلیل جامعه شناسی علمی درحرکت بوده بادیدگاههای بسیار عمیق ماتریالیزم دیالکتیک و ماتریالیزم تأریخی به وقایع وحقایق پیشین کشور ماعطف توجه مبذول میگردد. به گفتۀ و.ای. لینن تأریخنگاری مترقی « تنها وقایع گذشته را توضیح نکرده ، بلکه بدون هراس آینده را نیز پیشبینی نموده در راه تحقق آن فعالیت عملی شجاعانه رادر پیش میگیرد..» (١٤) از اینجاست که اهمیت تأریخنگاری مترقی مقام ومنزلت ویژه‌یی پیدا کرده برای هرمؤرخ وپژوهشگر راستین ما را هگشای مطلوب، منطقی وعلمی میشود، پس به پیش به سوی تعمیم وگسترش پژوهشهای عینی تأریخنگاری علمی ومترقی .

یادداشتها ومآخذ

۱ـ برنامهٔ عمل حزب دموکراتیک خلق افغانستان، کابل، حوت ۱۳۶۰، ص ۵۳ .

۲ـ ایضاً ،ص ۵۲.

۳ـ رضا براهنی، قصه نویسی، چاپ تهران، ص ۲۸.

٤ـ ویکتور گریگوریویچ کارگون، افغانستان درسالهای بیستم وسی ام قرن بیستم «صفحاتی از تأریخ سیاسی» چاپ انستیتوت علوم شرقشناسی اکادمی علوم اتحادشوروی، مسکو ۱۹۷۹ ، به زبان روسی، مقدمه .

۵ـ ایضاً، مقدمه.

٦ـ جهانگرد افغانی، پردهها اررخ حقایق میافتند، مجلهٔ ژوندون، ٦جدی ۱۳۵۹ ش ، ۷دسامبر ۱۹۸۰م .ش ٤۰ .

۷ـ ایضاً، همان برنامهٔ عمل، ص‌ص ۳۱ـ۳۲ .

۸ـ داکتر جلال الدین صدیقی، پرابلمهای تأریخ نویسی در افغانستان، مجلهٔ عرفان، ش ۹ـ۱۰، سال ۱۳٦۳، کابل، ص ۳ .

۹ـ رك: مقدمهٔ کتاب الفاروق، کابل سال، ۱۳۰۳ شمسی .

باید یادآور شد که فتوکاپی این مقدمه را محترم استاد لطیف ناظمی در اختیارم گذاشتند که از ایشان متشکرم.

۱۰ـ رك: مقالهٔ پرابلمهای تأریخ نویسی درافغانستان ، مجلهٔ عرفان ، ش ۹ـ۱۰ ، ۱۳٦۳ ، ص۳.

۱۱ـ رك: یادداشت برکتاب تاجیکان، باباجان غفوروف ،

۱۲ـ مقالهٔ دروس تأریخ، پروفیسر تورن جنرال دمتری والکاگانوف، داکتر علوم فلسفی، مجلهٔ همبستگی ، ش۹ ، سپتمبر ۱۹۸٤م. ص ۲۳ .

نویسنده: محمد رضا شفیعی کدکنی

نهضت علمی اسلامی

گذشتهٔ پرشکوه وافتخار آمیزی را، که پشت سر گذاشته ایم نباید به کلی از یاد برده فراموش کنیم؛ بلکه باید همیشه کاخ زرین ورخش آینده یی را که در ذهن ترسیم میکنیم براساس پایه های محکم واستوار این گذشته بنیان گذاری نماییم.

تصور نشود که میخواهم بگوییم با نگاه به پشت سر، خود را از پیشرفت کنونی بازداریم؛ بلکه مقصود من آنست که از شراره های فروزان دانش و بینش گذشتگان مان که از میان خاکستر سرد قرون میدرخشد، نیرو بگیریم و به سوی هدف انسانی بزرگی که تاریخ مان، ما را بدان راهنمایی میکند و گذشتگان مان را نیز چنین افتخار بزرگی در تاریخ بشریت بخشیده است، پیشروی کنیم؛ زیرا با توجه به گذشتهٔ روشن و پایگاه بزرگ خود در صحنهٔ تاریخ بهتر میتوانیم مقام حقیقی خود را درک کنیم و تا وقتی چشم به آینده داریم، باید بر اساس گذشته و تجارب پیشین ما باشد و ارمیراث پر شکوه و باستانی خود دفاع کنیم. شاید هنگامی که عظمت روزگار پیشین خود را با وضع کنونی مقایسه کنیم توانایی بیشتری برای آیندهٔ درخشان در خود احساس نماییم.

در سراسر تاریخ حیات بشر دو نهضت بر جسته و ممتاز نمودار است:

اولی نهضت عظیم اسلامی است ودیگری رنسانس Renaissance.

هنگامی که اسلام از جزیرة العرب ظهور کرد و سایهٔ آن در شرق گسترش یافت این نهضت توانست زمینهٔ مساعدی برای ظهور نوابغ بشری به وجود آورد و تمدن اسلامی را پایه‌گذاری نماید.

چون بهترین تعریفی که از تمدن شده است این است که در جامعه شرایط و مقتضیات مساعدی برای پرورش استعداد های تمام افراد به طور کامل فراهم آید و به شهادت تأریخ چنین محیط مساعدی را اسلام فراهم ساخت و هرگونه استعدادی را در سایهٔ تعالیم عالیه اش به کمال رسانید.

به طوری که هنوز مدت زیادی از انتشار آن نگذشته بود که در تمام فنون و علوم و جهات مختلف ورشته های گوناگون به تناسب آن روزگار نوابغی بزرگ در میان مسلمانان به ظهور رسید.

به گفتهٔ گوستاولوبون «مسلمین همان شور و نشاطی را که برای گسترش آیین خود داشتند در تحصیل علوم و فنون و صنایع نشان دادند و استعداد خود را به ظهور رسانیدند.» (۱)

از نابغه های علمی، ادبی، نظامی، سیاسی و صناعی گرفته تا سیاحان نامی و زهاد و عرفایی که زمان ما با همه پیشرفتهایش از به وجود آوردن امثال آنها عاجز است، در سایهٔ این نهضت مقدس نمودار شدند.

وما اکنون از تمام رشته های مختلف فقط در مورد پیشرفتهای علمی آنان مختصری گفتگو میکنیم.

به طور کلی دانشهایی را که مسلمین در آن کوشیده از خود نبوغ فکری نشان داده اند باید به دو دسته تقسیم کرد:

۱- علومی که مستقیماً از قرآن سرچشمه گرفته مسلمین ابتکار نموده اند.

۲- علومی که در گذشته وجود داشته طبق فرمان قرآن مسلمین متوجه لزوم آن گردیده در راه تکامل و رشد آنها کوشیده اند.

دستهٔ اول علومی هستند از قبیل:

قرائت، فقه، اصول، تفسیر، نحو، صرف، معانی، بیان، بدیع و امثال آنها که از نتیجهٔ کاوش در آیات قرآن مجید به وجود آمده زبان وادبیات عرب را تکامل بخشیده و نظم اجتماعی وسیاسی آنان را استوار ساخته است.

---

(۱) تأریخ تمدن اسلام وعرب، ترجمهٔ فارسی، صفحهٔ ۵۷۲.

دستهٔ دوم علومی هستند که مسلمین ازمیان کتابها، که گرد قرون برچهرهٔ آنهانشسته‌بود، به دست آورده از میان کتابخانه هابه محیط بحث وبررسی کشانیدند.

پی یرروسواز دانشمند دیگری به نام پی یرد.هم Pierreduhem نقل میکند که :

«اگر مسلمین فقط به این اکتفاکرده بودند که قسمتی از ثروت دنیای کهن رااز مهلکه نجات دهند میبایست به آنهاحق شناس باشیم در صورتی که آنها براین ثروت گنجیه های دیگری هم افزودند.» (۱)

گرایش مسلمانها به علم باعث آن شد که‌بسیاری‌از کتب‌یونانی ترجمه شود.وار نابودی حفظ گردد.

اصل موضوع ترجمهٔ علمی کاری بسیار بزرگ است که به گفتهٔ دکتر منصورجرداق استاد ریاضیات عالی دانشگاه بیروت کم از ابداع آن نیست (۲)

وچنانکه میدانیم همین ترجمه ها بود که راه بررسی وتحقیق را برای اروپاییان بار کرد. واگر مسلمین نبودند غربیان هرگز نمیتوانستند نتایج فکر یونانی‌واندازهٔ کوشش‌هندیها وچنیان رادرك کنند وجهان این لقاح فکری بزرگ رابه خود نمیدید که سپیدهٔ تمدن قرون‌جاید باشد. هنگامی که مسلمانها متوجه کوششهایی که درراه تمدن فکری شده بود، گردیدند علومی رادر آغارکار گرفتند که بیشتر در زنده‌گی شان به کار می‌آمد، یابه تعبیراستادعلامه آقای شریعتی انجام وظایف دینی شان چنین ایجاب میکرد. چون دین مانند امرور امری درکنار زنده‌گی نبود، بلکه زنده‌گی برپایهٔ دین استوار گردیده ودین درمتن زنده‌گی واقع بود.

مسلمین حساب را برای تقسیم مواریث وهندسه را برای قبله شناسی وراههای حج وعلوم فلك را برای کمك بر اثبات رمضان وعیدها وضبط دقیق وقتهای نماز فراگرفتند وبدون شك باید گفت که انگیزهٔ مسلمین برای اخذ دانشهای مختلف دین بوده است ....

درمورد دانش حساب مواد اولیهٔ کار بر ای مسلمین آماده شده بود. حساب هندی تاحدود شناسایی کسر اعشاری وجود داشت؛ ولی ارقام آنها ناقص وغیر متحدالشکل بود.

---

(۱) تأریخ علوم، پی یرروسو، ترجمهٔ حسن صفاری، صفحهٔ ۱۱۸.

(۲) عبقریه العرب فی‌العلم والفلسفه، داکتر عمرفروخ، چاپ‌دوم، بیروت، صفحهٔ۱۷.

پی پرروسو (۱) میگوید: هندیها صفر را میشناختند؛ اما دکتر عمر فروخ این دانشمند محقق میگوید اولین بارکه صفر دیده شده دریک نقش هندی پس‌ازنهضت اسلام بوده ودوسال‌قبل ازآن صفر دریک کتاب عربی به‌کار رفته است .(۲)

وشکی نیست که تمام جهان ارقام منقح هندی و حتی کلمهٔ صفر راا ز اسلام گرفته در معنی مطلق عدد عمومیت داده اند .

این دانشمند در این باره تحقیق کرده صورتهای مختلف کلمهٔ صمر را از زبانهای لاتین استخراج نموده است : (۳)

در زبان انگلیسی Cipher

در ربان آلمانی Ziffer

در زبان فرانسه Chiffer

در ربان ایتالیایی Cifra

غیاث الدین کاشی، ریاضیدان قرن نهم، نسبت محیط دایره به قطر را عدد ۳/۱٤۱۵۹۲٦۵۳۵۸۹۸۷۳۲ را به دست آورد که بسیار دقیقتر و جالبتر است ا ز آنچه ما و اروپاییان مانند (۳/۱٤۱٦ یا ۳/۱٤۱۵۹) میدانیم .

دکتر فروخ میگوید دنیای حساب باید رهین الخوارزمی باشدکه بهترین تحقیقات رادر علم حساب انجام داده است. (٤)

دربارهٔ دانش جبر مسلمین باید گفته شودکه این علم گرچه قبلاً وجود داشته؛ امابه وسیلهٔ مسلمین رشدکرده نامگذاری شده است.

نام جبرراکه هنوز هم دراروپا به همین نام Algebra خوانده میشود، محمد بن موسی-الخوارزمی برآن نهاد وهمین دانشمند بزرگ بودکه نخستین کتاب را درعلم‌جبر طبق دستور مأمون خلیفهٔ عباسی تألیف نمود. (۵) وپی پرروسو (صفحهٔ ۱۲۱) پیدایی این کتا ب رایکی

---

(۱) تأریخ علوم، ترجمهٔ حسن صفاری، صفحهٔ ۱۲۰ .

(۲) عبقریهٔ العرب فی‌العلم‌والفلسفه، صفحهٔ ٤۵، نقل ارجورج سارتن .

(۳) ازکتاب عبقر یه العرب، صفحهٔ ٤۵.

(٤) عبقریه العرب، صفحه ٤٦.

(۵) عبقر یهٔ العرب، ص ٤۷.

ازمراحل بزرگ علم جبر میداند. تاقبل از مسلمین معادلات درجه دوحل شده بود؛ اما آنها معادلات سه مجهوله وچهار مجهوله راهم حل نموده اند واین بگفتهٔ نویسندهٔ عبقریه العرب- فی العلم والفلسفه آخرین درجهٔ تکامل قابل حل نیستند. باید درحل آنها از راههای دیگر استفاده نمود. (۱)

نظریه‌یی که به نام پی‌یرد فرما Pierredefermat درمورد مجموع دوعددمکعب اشتهار یافته اساس آن ازمسلمین بوده است . (۲)

ومسلمین بودند که با آمیزش جبر وهندسه اصول هندسهٔ تحلیلی دکارت را به وجود آوردند. (۳)

یونانیان کاری رادر هندسه فروگذار نکرده بودند ، باهمهٔ اینها مسلمانان در این علم ابداعاتی نمودند تاآنجاکه پایهٔ اصل پنجم ازاصول هندسهٔ مسطحهٔ خواجه نصیر الدین طوسی، سیرلانو ساکچری هندسهٔ فضایی را درقرن ۱۸ بنیان گذاری نمود. (۱) واین افتخار برای مسلمین بس که اروپاییان هندسه رااز کتب آنها آموخته اند. داکتر عمر فروخ میگوید: مثلثات راهم بایداز علوم اسلامی بدانیم؛ زیراقبل ازآن یونانیها بدان توجهی نداشته فقط برای کمک درعلم فلک به طور ناقصی از آن استفاده میکردهاند؛ ولی مسلمانان آن را تکمیل کرده علم مستقلی ساختند .

عبدالرحمن بن یونس صفدی (۳۹۹) شش قرن قبل ازجون نپر، که اروپاییان اورا به عنوان مکتشف لگاریتم میشناسند، از لگاریتم استفاده نمود. (۵)

باظهور اسلام علم نجوم خرافه‌یی تشخیص دادهشد ومسلمین به تنجیم روی آوردند در صورتی که اروپاییان تاقرن شانزده هنوز درمدارس شان آن راتدریس مینمودند .

علم فلک در اسلام تکامل یافت ومسلمین درآن ابداعات بزرگی انجام دادند . ابن طفیل

---

(۱) به نقل دکتر فروخ ازجرداق. البته خوانندهگان توجه دارندکه مقصودحل معادلات به طریق عمومی است، ص ٤٨ عبقریه العرب.

(۲) عبقریه العرب، ص ٤٨.

(۳) عبقریه العرب ص ٤٨.

(٤) سالنامهٔ نوردانش، سال ۱۳۲۹ ترجمه ازاسلامیک ریویو، بهقلم پروفیسور محمد عبدالرحمن ص ۳۹۹.

(۵) عبقریه العرب فی العلم والفلسفه، ص ۵۱.

فیلسوف اندلسی در داستان حی بن یقطان (۱) دلایلی صریح برکرویت زمین می آورد.

اثرجامع الفرغانی به نام «جوامع علم النجوم والحرکات السماویه» تااواخر قرن پانزدهم در نسخه های عربی ولاتینی منحصر به فرد بوده مورد استفادهٔ دانشمندان اروپایی قرارگرفته است. این دانشمند (۲) شرحی بسیار عالی ومنطقی درمورد تأثیرماه در جزر ومدد ریانوشته وابوعبداله البتانی، که در اروپا بـه عنوان Albatanus مشهورشده است، مطلع ومغرب خورشید را اندازه‌گیری دقیق نموده است.

اگر به این گفتهٔ جورج سارتن استاد تاریخ علم دانشگاهها روارددرسرگذشت علم توجه کنیم (۳) موقعیت مسلمین را در شیمی بیشتر میتوانیم درك کنیم.

اومیگوید: «هیچ کاری اساسیتر از بنیان نیکونهادن نمیتوان یافت؛ زیرا تمام ساختمان برروی آن استوار است.» وباید اذعان کردکه در علم شیمی این پایهٔ مستحکم واستوار رامسلمانان ریختند وآنها بودند که ازحنهٔ خیالی شیمی (یعنی به دست آوردن کیمیا وتبدیل معادن به یکدیگر) صرف نظرکرده آن را رد نمودند.

درمرحلهٔ اول الکندی وابن سینامنکر آن شدند وابن خلدون درمقدمه بالحن نیش دار ومسخره آمیزی طرفداران کیمیا را، که تبدیل معادن به یکدیگر است، موردانتقادقرار میدهد و میگوید. من روزی بااستادم ابوالبرکات بلفیقی... در این باره گفتگو کردم ویکی ازکتب کیمیا رابه وی دادم. اومدتی آن را مورد تفحص قرار داد وسپس آن را به من رد کرده گفت: من ضمانت میکنم که خوانندهٔ این کتاب جز باناامیدی به خانهٔ خود باز نگردد. (٤)

شاید نخستین کسی که در اسلام به تحقیق درشیمی پرداخت، خالد بن یزید مروانی باشد. خازنی وزن مخصوص عده‌یی از مایعات رابه‌دست‌آوردکه تفاوتی باحال ندارد واگراندك فرقی

---

(۱) این کتاب شرح زندگانی انسانی است که در محیط خارج ازاجتماع رشد کرده‌است. نویسنده درنظرداشته است که ثابت کندمحیط در پرورش فکر تأثیرندارد وتحت عنوان «زنده‌بیدار» توسط استاد بدیع الزمان فروزانفربه فارسی ترجمه شده است.

(۲) سالنامه نور دانش، ۱۳۲۹، ص ۳٦٦.

(۳) مجلهٔ دنیای علم، شماره ۷، سال اول.

(٤) مقدمهٔ ابن خلدون، ترجمهٔ محمد پروین گنابادی، ص‌ص ۱۱۱۲-۱۱۲۰.

وجود داشته باشد مربوط به مقدار مواد ،محلول در آب است که به حسب مکاً نهای مختلف اندک فرقی دارد. (۱)

ابوریحان بیرونی ازدو راه وزن مخصوص اجسام را به دست آورد و اعدادی که نتیجهٔ محاسبه اوست باگذشت زمان وترقی روزافزون علم چندان تغییری نکرده است .

هلم یارد میگوید: درآثار رازی درخصوص شیمی هیچ نقطهٔ ابهامی وجودندارد واو فقط متکی به حقایق تجربی بوده، وماباید از رازی برای طبقه بندی وترتیبی که برای اولین بار در خصوص مواد شیمیایی به کار برده تشکر کنیم. (۲)

عمر فروخ میگوید: بدون شک مؤسس شیمی جدید در شرق وغرب محمد بن زکریای رازی است وطبق تحقیق آقای دکتر جلال مصطفوی نویسندهٔ دانشمند مجلهٔ دنیای علم، رازی بوراکس را میشناخته، ولی باوجوددانشمندان بزرگی چون لاوزیه وبوفن شیمی دانهای اروپادرقرن شانزدهم از استخراج آن بی اطلاع بوده‌اند واز ایران خریداری میکرده‌اند (۳)

درقرن هجدهم هنوز عده‌یی از دانشمندان بزرگ اروپا پایبند کیمیاگری بودند ومیپنداشتند که میتوان فلزات ناقص را به فلزات کامل تبدیل کرد! (٤)

آقای دکتر مصطفوی یادآور شده اند که در همین اوضاع شیمی اسلامی به قدری پیش رفته بود که مسلمین بوراکس را از دو طریق طبیعی و مصنوعی (به وسیلهٔ آزمایشگاه) تهیه میکردند. (۵) جورج سارتن به طور کلی قرنی را که جابر در آن میزیسته (قرن دوم هجری و هشتم میلادی) در شرق و غرب به نام جابر مینامند .

این شیمی دان مسلمان در رشتهٔ شیمی ازمشهور ترین دانشمندان شرق به شمار میرود و تألیفات فراوانی

---

(۱) عبقریه العرب، ص ص ۷۱-۷۲ .

(۲) سالنامهٔ نور دانش، ۱۳۲۹، ص ۲۸٤، ترجمه از اسلامیک ریویو .

(۳) مجلهٔ دنیای علم، سال اول، شمارهٔ ۲ و ۳.

(٤) تاریخ علوم، پی یر روسو، ترجمهٔ صفاری، ص ۲۲٤.

(۵) مجلهٔ ماهانه دنیای علم، شماره دوم وسوم، از سال اول تحت عنوان اسراری از کیمیا-گران قدیم .

داشته که منتخباتی از این رسالات در مجموعه‌یی به‌طبع رسیده است. (۱)

و هم او از ترکیب شوره ، زاج سبز ، اسید نیتریک را به دست آورد. و محمد بن زکریای رازی از تقطیر زاج سبز اسید سولفوریک را به دست آورد و از تقطیر موادنشایسته‌یی با مواد قندی تخمیر شده(یا از تقطیر شراب...) الکل را با همین نام الکل تهیه نمود. (۲)

مسلمین تقطیر ، تبخیر ، تبلور ، انحلال و تجزیه و عملیات دیگری روی‌مواد شیمیایی انجام دادند و نیتروهید دوکلریک و پتاس و نیترات‌نقره و کلریدریبق و اکسید جیوه و سولفورآهن را تهیه کردند .

این جنبش فکری وعملی بود که، به گفتهٔ جورج سارتن پایه‌های شیمی جدید را بااستحکام کامل پیریزی نمود (۳) در این اوضاع به گفتهٔ فروغی :

دانش طلبان (اروپا) تصور میکردند دانشمندان قدیم « بر باغ دانش همه‌رفته اند» و همه چیز تحقیق شده لذا اوقات آنها به بحث در گفتهٔ متقدمین میگذشت . (٤)

و در برابر هر اندیشه نوینی اگر به وجود می‌آمد این عبارت :

« استاد چنین گفته است» رادلیل می‌آوردند و از بررسی افکار دیگر واندیشه‌های نوین‌باز هم اگر به وجود می آمد چشم پوشی میکردند (۵) پشرفت‌علمی‌مسلمانان در مکانیک‌به‌قدری سریع، زیاد بود که در قرن دوم هارون الرشید برای شارلمانی ساعت زنگ داری‌فرستاد که خود به خود کار میکرد و طبق نوشته‌یی پرروسو اهالی مغرب آن راهشتمین عجایب‌دنیاپنداشتند.(٦) رقاصهٔ ساعت راکه دارای اهمیت زیادی در مکانیک نوین است‌مسلمین اختراع کردندوگالیله آن را توصیف نمود (٤)طبق‌بررسی عمـ فروخ استفاده از پاندول‌برای آزمایشهای‌علمی نخستین

---

(۱) این مجموعه به کوشش وتصحیح‌خاور شناس‌پاول کراوس Paul Kraus که از اهالی چکسلواکی بوده (۱۹۰٤- ۱۹٤٤) در مصر به سال ۱۳٥٤ قمری (۱۹۳٥ میلادی) در ٥٥٥ صفحه تحت عنوان «مختارات‌من رسایل جابربن حیان»از روی نسخه‌های منحصر به فرد قاهره، پاریس و بریتانیا به طبع رسیده شامل ۲۰ رساله از آثار اوست و مقدمه یی هم از مصحح .

(۲) هنر های مسلمین ، ترجمه و نگارش استاد شریعتی ، ص ۳۹.

(۳) سر گذشت علم، اثر جورج سارتن، ترجمهٔ احمد بیرشک، ص ۲۲۹.

(٤) سیر حکمت در اروپا، محمد علی فروغی، ج اول ،ص ۷۷ .

(٥) تأریخ علم، جورج سارتن، ترجمهٔ احمدآرام، ص ٥۳۲ .

بار به وسیلهٔ ابن یونس مصری در قرن چهارم انجام شد و عده‌یی از قوانین باندول را دانشمند دیگری به همین نام در ۱۶٤۰ یعنی چهار صد سال پیش از گالیله کشف کرد. (۱) در تمام علومی که یاد آور شدیم نبوغ علمی مسلمانان به‌خوبی دیده میشود ، اما در مورد فیزیک شاید بیشتر از همهٔ آنها باشد. در گذشته برای بحث در این علم فقط از فرضیات بدون آزمایش استفاده میشد؛ ولی با شروع مسلمین به کاوش استفاده از آزمایشهای مختلف آغاز گردید .

گوستاولوبون میگوید: معروف است که بیکن Bacon اول کسی است که تجربه را بر گفتار اساتید ترجیح داد؛ ولی صحیح این است که این فکر از مسلمین شد نه از بیکن. (۲)

ابن سینا و ابن هیثم در بارهٔ چشم و دیدن تحقیقات جالبی نمودند و ابن هیثم در مورد چشم مسایلی دارد که به‌گفتهٔ دکتر فروخ در اروپا به‌نام خودش شهرت یافته است . (۳)

، او بود که سیر منحنی نور را در فضا کشف نمود. (٤) قطب‌الدین شیرازی پیدایی رنگین‌کمان را در آسمان بر اساس علمی دقیق در قرن هفتم بررسی و تعیین نمود. (٥) ابن هیثم که در اروپا به عنوان Alhazem مشهور است در بارهٔ شکست نور مطالعات دقیقی انجام‌داد. روش تحقیقی او در پیشرفت بیکن وکپلر تأثیر زیادی داشته فیتلو دانشمند آلمانی که تحقیقات او از قدیمترین تحقیقات صحیح اروپا ست کتابی به نام « مناظر » نوشت و کپلر از آن استفادهٔ شایانی برد و این کتاب به جز اندکی ترجمهٔ دقیق کتاب المناظر ابن‌هیثم است(٦) ابن هیثم برای اولین بار در آزمایشهای خود از تاریک خانه که اساس دوربین عکاسی است استفاده کرد(۷) او کاملاً

---

(۱) تأریخ علوم ، ترجمهٔ حسن صفاری ، ص ۱۱۸ .

(۲) هنر های مسلمین ، ص ۳۹ .

(۳) عبقریه العرب فی‌العلم و الفلسفه ، ص ۷٦ .

(٤) تمدن اسلام و عرب ، ص ٥۷٥ .

(٥) عبقریه العرب ، ص ۷٤ .

(٦) ص ۷٤ عبقریه العرب .

(۷) همان کتاب ، ص ۷٦ .

از اصل جبرکه به قانون اول نیوتن اشتهار یافته اطلاع داشته وقانون‌اول شکست نور را دریافت و در بارهٔ قانون دوم آن نیز بحث کرده . (۱)

ونسبت‌ثابت بین زاویهٔ تابش‌وزاویهٔ انکسار را اظهار داشته است (۲) وبه گفتهٔ آقای دکتر مصطفوی‌اصل Fermat در مورد تغییر جهت دادن نور هنگام عوض‌شدن محیط آن متن ترجمه عبارت «تنقیح المناظر» کمال الدین ابوالحسن فارسی‌است .

ونظریهٔ موجی نور باهمان مثالهایش که در اروپابه نام هویگنس Hüygens اشتهار یافته وخود اوهم میگفته من چنین مثال میزنم ترجمهٔ دقیق از عبارت هیثم در المناظر است که قرنها قبل ازهویگنس میزیسته است (۳) وهم ایشان تذکر داده‌اند که دکارت و نیوتن نه‌تنها واضع تیوری ذره‌یی نورنبودند؛ بلکه تمام مفروضات وآزمایشهای خود را از مسلمانان گرفته اند.

به شهادت ماکس میرهوف نویسندهٔ بخش علوم طبیعی میراث اسلام روجر بیکن‌وتمام دانشمندانی که‌در مبحث‌نور کار میکرده‌اند، آزمایشهای شان از روی کتاب الهیثم بوده‌است.(٤)

دانش پزشکی که به گفتهٔ «فردینان توتل» افتخار اعراب ومسلمانهاست‌از قرن پنجم‌میلادی روی به انحطاط گذاشته بود .

پی یر روسو در تأریخ علوم میگوید : از قرن پنجم میلادی علم‌طب هم از طرف پزشکان وهم از طرف بیماران ترک شد؛ زیرا دستهٔ اول در امر وفور افکار ماوراءالطبیعه‌دوباره به سراغ‌افکار قدیمی رفتند ودسته دوم ترجیح‌دادند که برای معالجهٔ امراض به افسون وجادو واوراد دفع اجنه وطلسم متوسل شوند. (۵)

---

(۱) عبقریه العرب، ص ۷۵ .

(۲) مجلهٔ فروغ علم ، شمارهٔ ۵-٦ و بعضی از نویسنده گان موضوع استفاده از تاریکخانه را به نام کمال الدین ابوالحسن فارسی شارح‌المناظر ابن هیثم نوشته اند .

(۳) تأریخ علوم، پی یر روسو، ص ۱۱۹.

(٤) سال اول مجلهٔ دنیای علم، شماره ۷ و۳.

(۵) میراث اسلام، ترجمهٔ مصطفی علم، ص ۱۲۱.

(٦) تأریخ علوم، پی یر روسو ، ص ۱۱٤.

واین وضع همچنان ادامه داشت وپزشکی درآخرین درجات انحطاط بود؛ ولی هنگامی که مسلمین متوجه علوم شدند پزشکی به قدری ترقی کرد که بهتراست بازهم تعبیر پی یر روسور ابا همان زیبایی که دارد نقل کنیم. اومیگوید: «ابن سینا پرنس علوم دانش طب را در دنیای اسلام چنان رونق بخشید که یکی ازپادشاهان کاستیل (۱) چشمش آب آورده بود برای معالجه بهشهر قرطبه Cordoue نزد دشمنان خود رفت (۲) در نتیجهٔ این پیشرفتهای بزرگ علمی بود که پزشکان بزرگ برخاستند وپزشکی علمی مخصوص مسلمانان گردید. جرجی زیدان میگوید:

«پزشکی علمی خاص وویژهٔ تازیان گشته به نام آنان شناخته شد.» (۳). هنگامی که ابن سینا ومحمد بن زکریای رازی ودیگر پزشکان خراسانی ومسلمان بیماریهای صرع، خناق، سل و بیماریهای چشم را روی اصول علمی بااستفاده ازتخدیر وسایر وسایل انجام میدادند در اروپا معتقد بودندکه اشخاص صرع شیطان در وجود آنها حلول کرده بایدآنها را بزنیم تا شیطان فرار کند! (٤) علاوه برداکتر فروخ، گوستاولوبونهم این موضوع را چنین خاطر نشان ساخته میگوید: درقرن نهم ودهم میلادی که تمدن اسلام در اندلس درنهایت درجهٔ اعتلا بود، مراکز علمی ما (یعنی اروپاییان) عبارت بود ازیک عده قلاع بدووضع ضخیم که امرای مادرآن به حالت وحشی زیست میکردند وافتخار داشتند که دارای سواد وخط نیستند (۵) ودر این زمان پزشکی اسلامی به قدری پیشرفت کرده بودکه طبق نوشتهٔ دکتر مصطفوی باهمه ترقی وپیشرفتی که طب جدید نموده است، اطلاعات دانشمندان درمورد معالجهٔ سرطان وعلایم آن باآنچه ابن سینا ازآن میدانسته چندان تفاوت زیادی نکرده است. (٦)

دراین وقت بودکه رازی رسالهٔ تحقیقی خود رادر بارهٔ سرخک وآبله، که کاری سترگ و بزرگ است، تألیف نمود.

---

(۱) کاستیل یاقشتاله Castilla منطقه یی از اسپانیاست که مادرید پایتخت فعلی این کشور درآن واقع است ودر قرن یازدهم میلادی مسلمین آن رافتح کردند.

(۲) تأریخ علوم، ص ۱۱۸. (۳) به نقل استاد شریعتی درهنرهای مسلمین، ص ٦۱، از الهلال. (٤) عبقریة العرب فی العلم والفسفه، ص ص ۸۹ ۹۰. (۵) تمدن اسلام وغرب ص ۷٤٦. (٦) دنیای علم شماره ۳ و ٤ و ۵.

وابن سینابانبوغ علمی خودتوانست فعالیت وسرایت بعضی بیماریهارا درآب کشف کند. (۱) ورازی توانست تأثیر هوارادروضع بیماریها بایک آزمایش ارزنده به خوبی نشان دهد. هنگامی که به اودستور دادهشد که بهترین نقطهیی راازحیث آب وهوادر بغداد برای ساختن بیمارستانانتخاب نماید نقاط مختلفهیی را درنظر گرفت ودرهر نقطهپارهیی گوشت آویزان کرد ودر آن محل که گوشت دیرتر فاسد شد ... اجازه دادبیمارستان را بنا کنند (۲) تصورنشود که این عقب ماندهگی اروپا مربوط به روزگاران خیلی دوراست، همین سهقرن قبل هم کم ازآن زمانهای پیش نمی آوردند.

درقرن شانزدهم بااین که نهضتیبراساس کاوشهایعلمیمسلمین آغاز کرده بودند آنقدر درجهٔ اطلاع شان کم بود که پاراسلس Paracelse بزرگترین دانشمند پزشکی این عصر، تنها به واسطهٔ شباهتی که میان دانهٔ انار و دندان انسان موجود است آن را در بیماریهای دندان توصیه میکرد واز سحر وافسون درمعالجه هایش استفاده مینمود. (۳)

گوستاولوبون میگوید: « تمام دانشگاههای اروپا ۵۰۰-۶۰۰ سال روی همین ترجمه ها دایر بود ومدارعلوم ما، یعنی اروپاییان، فقط علوممسلمانان بود، درپزشکی میتوان گفت تارمان ماهم باقی مانده است. (۴)

تأثیر ادبی اسلام را در اروپاازاین گفتهٔ پروفسور گیب نویسندهٔبخشادبی میراثاسلامبه خوبی میتوان درك کرد، اومیگوید: « بایددانست که مشرق یعنی اسلام«جادهٔ جدیدی را برای اروپاییان بار کردتادر ادبیات بهمقام کنونی رسیدندوشعرای فرانسه تحتتأثیر نفوذسبکاشعار عربی قرار گرفتند.» (۵)

---

(۱) سالنامهٔ نور دانش، سال ۱۳۲۹.

(۲) هنرهای مسلمین، ص ۶۲.

(۳) مجلهٔ دنیای علم، شمارهٔ اول، سال اول.

(۴) تمدن اسلام وعرب، ص۷۴۹. باید توجهداشت که نویسنده(یعنی گوستاولوبون) در سال ۱۸۴۱ متولد شدهدر ۱۹۳۱ درگذشته است. بنابراین، سالیان درازیازاظهار این موضوع نمیگذرد.

(۵) میراث اسلام، ص‌ص ۸۰-۸۱.

شاید این موضوع در نظر بعضیها دور باشد ؛ ولی برای نمونهٔ تأثیر رساله الغفران ابو العلای معری را در کمدی الهی اثر دانته الیگیری ایتالیایی (۱۲۶۵-۱۳۲۱)، که بزرگترین نمونه اثرادبی در تأریخ اروپاست ، یاد آور میشویم. (۱)

در مورد پیشرفت مسلمانان در فلسفه حتی اگر بخواهیم نام نوابع اسلامی را، که در جهان فلسفه بینظیر اند، خاطر نشان سازیم ، در این فرصت کوتاه امکان پذیر نیست و همه توجه دارند که علم کلام اگر ریشه یی قبل ار اسلام داشته در اسلام به آخرین درجهٔ تکامل رسیده و در مراحل اولیه مستقیماً از قرآن الهام میگرفته است

در فلسفهٔ اجتماع ، گرچه دانشمندانی بزرگ مانند فارابی در اسلام ظهور کرده اند؛ ولی بزرگترین شخصیتی که میتواند برای همیشه پایه گذار جامعه شناسی وفلسفهٔ تأریخ باشد ابن خلدون است .

پیش از انتشار مقدمهٔ ابن خلدون مردم اروپا خیال میکردند ویکو Vico پایه گذار فلسفهٔ تأریخ است ؛ ولی بعدها دانستند که سه قرن ونیم قبل از او ابن خلدون این علم را به کمال ، پایه ریزی نموده است .

ساطع الحصری نویسندهٔ « دراسات عن مقدمه ابن خلدون » میگوید : (۲)

ابحاث علمی روح القوانین منتسکیو که شهرت جهانی یافته حول دو نقطه میگردد :

۱- تأثیر تربیت و محیط در روحیات ملل و سیر تأریخ ،

۲- نظریهٔ تأثیر احوال و اوضاع اقتصادی در وقایع تأریخی و اجتماعی. نظریهٔ اول را دانشمندان یونانی ومسلمان در قرنهای گذشته بررسی کامل نموده اند. ومسألهٔ دوم را اروپاییان

---

(۱) نگاه کنید به مقدمهٔ ترجمهٔ فارسی کمدی الهی توسط آقای شجاع الدین شفا ، ص ۵۳ و عبقریه العرب ، ص ۳۱. وسیر العباد الی المعاد حکیم عارف سنایی غزنوی را هم میتوان نمونه یی از پیشروی مسلمانان در ابتکار این سبک داستانسرایی دانست برای توضیحات بیشتری در مورد اندیشه های شرقی و اسلامی که به دانته الهام بخشیده است رجوع کنید به گفتار دوم از پانزده گفتار مجتبی مینوی ، چاپ دانشگاه ، صفحات ۳۲-۳۶.

(۲) عبقریه العرب ، ص ۱۶۰.

معتقدند منتسکیو پایه گذار ومبتکر آنست ، اما تحقیقات علمی به خوبی نشان میدهد که سه قر ونیم قبل از منتسکیو ابن خلدون این بحث را تحقیق کامل نموده‌است. وارد Ward میگوید تصور میکردندعقیدهٔ جبر حیات اجتماعی را برای اولین بار منتسکیو یا ویکو تشریح کرده‌است درصورتی که ابن خلدون مدتهاپیش از ایشان درقرن چهاردهم بحث کرده معتقدبوده است که اجتماعا بشری ازقوانین تغییر ناپذیر وثابتی پیروی میکنند (۲) واشمیت دانشمندمعاصر گواهی میدهد ابن خلدون در دانش جامعه‌شناسی به مقامی نایل آمده که اگوست کنت در نیمهٔ قرن نوزده بدان نرسی است . (۳)

اروپاییان تصور میکنند که جامعه شناسی را اگوست کنت پایه گذاری کرده اماقبل از او ت اصولی راکه او پیشنهاد کرده ، میبینیم که ابن خلدون به خوبی توضیح داده بررسی کرده اس

در نتیجهٔ این نهضت عظیم اسلام بود که شالودهٔ رنسانس ریخته‌شد و اروپاییان بااستفاده تحقیقات عمیق مسلمین شروع به پیشرفت نمودند.

ارنست بارکر نویسندهٔ بخش جنگهای صلیبی میراث اسلام هنگامی که از نفوذ عمیق مسل در نهضت اروپاسخن میگوید گفته یی از « پرونز » نقل میکند که جنگهای صلیبی تنها عامل تر اروپا بوده ودورهٔ تجدد کشفیات و اصلاحات اروپا در این جنگهابه میان آمده‌است . (٤)

وماکس میرهوف میگوید علوم شرق (مقصودش اسلام است) مانند باران رحمت بر خاک خش اروپا بارید وآن را حاصلخیز کرد. (۵) ودر این باره شهادت گوستاولوبون چنین است : به و اسلام اروپا داخل تمدن شد وتمدن اسلام به همان اندازه که در شرق تأثیر کرد ، در غرب هم تأ داشت (٦) پی یرروسو میگوید : در قرن سوم در قرطبه یک میلیون جمعیت و ۸۰ مدرسهٔ عمو

---

(۲) مقدمه ، ترجمهٔ مقدمه ابن خلدون ، پروین گنابادی .

(۳) مقدمه ، ترجمهٔ مقدمهٔ ابن خلدون ، پروین گنابای .

(٤) میراث اسلام ، ترجمهٔ مصطفی علم ، ص‌ص ۱۰-۱۱.

(۵) همان کتاب ، ص ۱۳۲ .

(٦) تمدن اسلام وعرب ، ص ۷٤۵.

وکتابخانه‌یی با ۶۰۰ هزار جلد کتاب وجود داشت وزبان عربی تنها زبان علمی جهان بود و در این مورد دکترفروخ از روجربیکن پیشرو نهضت اروپا نقل میکندکه‌او ازکسی که‌زبان‌عربی نمیدانست ومیخواست جستجوی علم کند در شگفت میشد . (۱)

بازهم گستاولوبون میگوید در ۱۱۳۰ دارالترجمه یی در طلیطله تحت‌ریاست اسقف اعظم رایمند Raymond تأسیس شد وتمام کتب مشهور عربی را در لاتینی‌شروع به‌ترجمه‌کردند وتاقرن چهاردهم‌میلادی ادامه داشت (۲) وپیریزی دانشگاه‌ناپل در ۱۲۲۴ توسط فردریک دوم بامجموعه های عربی اسلامی از بزرگترین عوامل نهضت اروپا بود .(۳)

آنچه‌در این‌مقاله‌به‌نظرخواننده‌گان‌محترم‌رسیدسایه‌یی ازجنبش‌اسلامی‌بودوچه‌بسادانشهای‌زیادی که‌مسلمین‌نبوغ خود را درآن نشان داده‌اند ومانامی هم ازآن برای رعایت اختصار نبردیم .

---

(۱) عبقریه العرب ، ص ۶۲.

(۲) تمدن اسلام وعرب ، ص ۷۴۶.

(۳) مجلهٔ ماهانهٔ فروغ علم ، شمارهٔ ۵، ۶، سال اول .

مترجم احمد آرام
مجلهٔ جاویدان خرد، ش ۱. س ۱۳۵۴
گزینش: ه.م.

ترجمهٔ مقولات ارسطو

۱

[یکنام ، همنام ، فرانام]

وقتی میگویند چیزها به صورت «یکنام»(۱) نامیده شده‌اند که تنها نام در آنها مشترک باشد، و تعریف (یا بیان ماهیت) متناظر با اسم مختلف باشد، مثلاً هنگامی که یک «انسان» و یک «تصویر انسان» هر دو را «جانور» مینامیم ، این دو به صورت یکنام نامیده شده اند، چه تنها در نام با یکدیگر اشتراک دارند؛ ولی تعریف متناظر با نام مختلف است؛ زیرا اگر کسی بخواهد تعریف کند که هر یک از چه لحاظ جانور است، تعریف وی در یک مورد تنها مخصوص همان مورد است.

از طرف دیگر ، وقتی میگویند چیز ها به صورت «همنام (۲)» نامیده شده اند که نه تنها همه دارای یک نام باشند؛ بلکه معنی نام نیز در همه موارد یکی باشد. مثلا یک «انسان» و یک «گاو» هر دو جانور نام دارند. در هر دو مورد نام یکی است و تعریف نام نیز چنین است، چه اگر کسی بخواهد تعریف کند که هر یک از چه لحاظ جانور است، بیانی که برای یکی میکند همان است که برای دیگری میکند .

۱- به فرانسه: Homonyme'equivoque ؛ به عربی: متفق الاسم مشکک.

۲- به فرانسه: Synonyme,univoque ؛ به عربی: متواطی

وقتی میگویند چیز ها به صورت «فرا نام» (۳) نامیده شده اند که نام آنها مشتق از نام دیگری باشد وتنها از حیث صرف شدن «شکل پایان کلمه» با آن تفاوت پیدا کنند. مثلاً نام «نحوی» مشتق از «نحو» است و نام «دلاوری» از «دلاور».

۲

[گونه های سخن]

بعضی از عبارات با پیوند گفته میشود، و بعضی بدون پیوند. آنچه با پیوند گفته میشود، همچون: «انسان میدود» و «انسان پیروز است» و آنچه بی پیوند گفت میشود، همچون: «انسان»، «گاو»، «میدود»، «پیروز است».

در میان چیزها، بعضی قابل بریک موضوعند؛ ولی هرگر در هیچ موضوعی نیستند؛ مثلاً «انسان» محصول یک موضوع، همچون «فلان‌انسان» میشود؛ ولی در هیچ‌موضوعی نیست. مقصودم ار «بودن دریک موضوع» بودن آن همچون بودن‌اجزاء درکل نیست، بلکه این است که نمیتواند جدای ار موضوع مورد نظر وجود داشته باشد.

بعضی دیگر در یک موضوع حضور دارند (هستند)؛ ولی هرگز قابل‌حمل بریک‌موضوع نیستند: مثلاً مقداری دانش نحو در موضوعی یعنی در یک ذهن وجود دارد؛ ولی هرگز محمول یک موضوع نمیشود، و نیز نوعی سفیدی در یک موضوع یعنی یک‌جسم هست (چه هر رنگ در جسمی است) ولی البته محمول موضوعی نمیشود.

و بعضی چیز های دیگر هم قابل حمل بر یک موضوعند، وهم در یک موضوع حضور دارند: مثلاً علم که دریک موضوع یعنی‌ذهن‌هست و قابل‌حمل بر موضوعی چون نحو است. وبالاخر، بعضی دیگر آنها هستند که نه در موضوعی حضور دارند و نه بر موضوعی میتوانند حمل شوند، همچون «این انسان» یا «آن اسپ»، چه‌هیچ موجودی از این‌قبیل نه در موضوعی است و نه میتواند محمول موضوعی باشد. به عبارت کلیتر، افرادو هرچه از لحاظ عددی واحد است، هرگز قابل حمل بر موضوعی نیستند؛ ولی در بعضی از موارد مانعی برای‌آنکه در موضوعی‌باشند، نیست: همچون مقداری‌دانش نحوی که، چنان که‌گفتیم، در ذهنی‌وجوددارد.

۳- به فرانسه: Paronyme ؛ به عربی: مشتق.

۳

[محمول محمول-اجناس وانواع]

هنگامی که چیزی همچون محمول بریک موضوع حمل‌شود، هرچه‌قابل‌حمل بر محمول باشد بایستی بر موضوع نیز قابل حمل باشد؛ مثلاً «انسان» قابل حمل بر «فلان‌انسان» است، و از طرف دیگر «جانور» محمول «انسان»است، پس میتوانیم «جانور» را محمول «فلان انسان» قرار دهیم، چه انسان فردی در عین حال انسان و جانور هر دو هست.

اگر جنسها مختلف باشند و بعضی در زیر بعضی دیگر قرار نگیرند، فصلهای آنها نیز از گونه های مختلف خواهد بود. «جانور» و «دانش» را در نظر بگیریم؛ «پادار» و «دوپا» و «بالدار» و «آبزی» فصلهای‌جانور است؛ ولی‌هیچ‌کدام از این‌فصلهانمیتواندفصلی‌برای«دانش» باشد. چه یک‌دانش‌از دانش‌دیگر بادوپا بودن متمایز نمیشود؛ ولی‌در جنسهایی که‌در زیر یکدیگر قرار میگیرند، مانعی برای آن نیست که فصلهای آنها یکسان باشد، چه جنسهای برتر محمول جنسهای فروتر میشوند، بدان سان‌که همه فصلهای محمول، فصلهای موضوع نیز خواهند بود.

٤

[مقولات]

هر کلمه یا عبارت ترکیب ناشده به یکی از این معانی است: جوهر، کمیت یاکم، کیفیت یاکیف، نسبت یامضاف، مکان، زمان، وضع، مالکیت و انفعال. برای بیان اجمال مقصود میگوییم: جوهر همچون «انسان» و «اسب»؛ کمیت، همچون «دوذرع» و «سه ذرع»؛ کیفیت، همچون «سفید» و «نحوی»؛ نسبت همچون «دوبرابر» و «نیم» و «بزرگتر»؛ مکان همچون «درلوکئوم» و «دربازار»؛ زمان همچون «دیروز» و «پارسال»؛ وضع همچون «درازکشیده» و «نشسته»؛ مالکیت، همچون «کفش پوشیده» و «مسلح»؛ فصل همچون «میبرد» و «میسوزاند»، انفعال همچون «بریده میشود» و «میسوزد».

هیچ‌یک از این تعبیرات درخود وبه خود باایجاب وسلب همراه نیست، باپیوستن آنها به یکدیگر است که ایجاب وسلب حاصل میشود. چه هر ایجاب یاسلب آشکارا یا راست است

یادروغ ، درصورتی که عبارتهای ناپیوسته همچون «انسان» و «سفید»، «میدود» و «پیروز است»
ه راست است نه دروغ .

۵

[جوهر]

جوهر به معنای اساسی ونخستین واصلی این اصطلاح چیزیاست که نهقابل‌حمل بریک
صوع است ونه‌موجود در یک موضوع : مثلاً « فلان انسان» و « فلان اسب »، ولی جوهر های
انوی نوعهایی هستندکه جوهر ها به معنای اول درآنها مندرجند؛ ونیز جنسهایی هستندکه
وعها در آنها مندرجند: مثلاً « انسان فردی » مندرج در نوع « انسان » است ، و این نوع به
وبهٔ خود درجنس موسوم به « جانور» مندرج است؛ این جوهر های اخیر ، یعنی انسان نوع
جانور جنس را « جوهرهای ثانوی» مینامند.

ازآنچه گفتیم آشکار است که هم نام وهم تعریف محمول بایستی قابل حمل بر موضوع
اشد. مثلاً « انسان» محمول‌یک‌موضوع معین‌یعنی فلان‌انسان‌است : ازیک‌سو،نام نوع «انسان»
رفلان انسان‌قابل حمل است ، چه مابرای‌توصیف فلان انسان‌اصطلاح«انسان» رابه کار میبریم ،
زسوی دیگر ، تعریف« انسان » نیز برفلان انسان قابل حمل است ، چه فلان انسان در آن واحد
م انسان است وهم جانور. بنابراین ، هم نام وهم تعریف نوع قابل حمل بر انسان است.

واما درمورد موجوداتی که درموضوعی وجود دارند، غالب اوقات‌نه نام آنها قابل‌حمل
ر موضوع است ونه‌تعریف آنها. دربعضی ازموارد مانعی‌برای‌حمل نام برموضوع نیست ؛ ولی
حمل تعریف غیر ممکن است : مثلاً «سفید» که وابسته به یک‌موضوع، یعنی«جسم»است برآن
حمل میشود ، چه‌یک‌جسم راسفیدمینامند؛ ولی تعریف سفید را هرگز نمیتوان بر جسم
حمل کرد.

هرچه جز جوهرهای نخستین است ، یاقابل حمل برجوهرهای نخستین به عنوان موضوع
ست ویادر آنها حضور دارد. واین مطلب‌ازنمونه های خاصی‌که‌به‌عنوان مثال درنظر بگیریم
شکارمیشود. مثلاً «جانور» که بر انسان حمل میشود برفلان انسان‌نیز قابل‌حمل‌است. اگرقابل
حمل برهیچ یک از افراد انسان نبود، نمیتوانست‌برانسان‌کلی حمل‌شود.مثال دیگر: رنگ‌در

درجسم است، بنابرآن، درجسم فردی نیز هست، چه اگر در هیچ یک از اجسام فردی نبود ناگزیر درجسم کلی نیز نمیتوانست باشد. از اینجا نتیجه میشود که همه‌چیزهایی که‌جز جوهرهای نخستین باشند، یاقابل حمل برجوهر های نخستین‌به عنوان موضوعها یی برای آنها هستند، ویادر خوداین‌موضوعها وجود دارند. پس اگر این جوهرهای‌نخستین‌وجود نمیداشت، ممکن نبود که هیچ چیز دیگر وجود داشته باشد.

در میان جوهر های ثانوی جوهر بودن نوع بیش از جنس است، چه به جوهر نخستین نزدیکتر است؛ زیرا اگر بخواهیم گزارشی در بارهٔ ماهیت‌جوهر نخستین بدهیم، بیان آن با نوع دقیقتر و شایسته‌تر ازبیان باجنس است، چنانکه اگر کسی بخواهد یک انسان فردی را معرفی کند، گفتن این که «انسان» است، سزاوارتر از این است که بگوید« جانور» است، چه گفتهٔ اول مناسبتر با انسان فردی است در صورتی که گفتهٔ دوم کلی‌تر است. به همین گونه برای‌معرفی‌ماهیت فلان درخت اگر بگویند که آن«درخت»است، در بارهٔ آن توضیحی بیش از آن داده‌اند که بگویند« گیاه» است.

علاوه براین، جوهرهای نخستین، ازآن جهت که شالوده‌های‌همهٔ چیزهای دیگراند، و همه چیزهای دیگر یابه آنها حمل میشوند ویادر آنهاحضور دارند، ازهمه‌بیشتروبهتر شایستهٔ نام‌جوهرند. وقیاس جوهر های نخستین به چیز های دیگر همچون قیاس‌نوع به جنس است. چه، نسبت‌نوع به جنس همچون نسبت‌موضوع به محمول‌است؛ زیراکه جنسها برنوعها حمل میشوند، درصورتی که نوعها رانمیتوان برجنسها حمل کرد و ازاینجا نیز نتیجه میشود که نوع جوهرتر ازجنس است.

واما نوعهایی که جنس نیستند، هیچیک جوهرتر ازدیگران نیست، چه هنگامی که برای معرفی یک انسان فردی میگوییم که «انسان» است، توضیحی بیش ازآن نداده‌ایم‌که‌برای یک اسب فردی بگوییم که «اسب» است و نیز چنین است جوهرهای نخستین که هیچیک از آنها بیشتر از دیگران جوهر نیست، چه انسان فردی به‌هیچ وجه جوهرتر ازگاوفردی نیست.

بنابراین، حق بوده است که پس از جوهرهای نخستین ازمیان‌همه‌چیزهای دیگر تنهانوعها و

جنسها را جوهرهای ثانوی نامیده‌اند، چه از میان همه محمولها تنها اینها هستند که جوهرهای نخستین را معرفی میکنند. اگر کسی بخواهد ماهیت یک انسان فردی را بیان کند، و این کار را با نوع یا جنس انجام دهد، توضیح مناسب داده است، ودر صورتی که برای شناساندن او بگوید یک «انسان» است، گفتهٔ او دقیقتر از آن است که بگوید «جانور» است. هر چیز دیگری که برای این معرفی به کار رود، همچون این که بگوییم «سفید» است یا «میرود» و مانندهای اینها، تعریفی نامناسب است. از اینجا نتیجه میشود که تنها نوعها و جنسها هستند که پس از جوهرهای نخستین، شایستهٔ نام جوهرند.

ونیز جوهرهای نخستین، از آن جهت که شالودهٔ همهٔ چیزهای دیگرند، به شایسته ترین معنای کلمه به نام «جوهر» نامیده شده‌اند. وقیاس جوهرهای نخستین به چیزهای دیگر همچون قیاس نوعها و جنسهایی است که جوهر نخستین به آنها تعلق دارد. به همهٔ چیزهای دیگر که مندرج در این نوعها و جنسها نیستند، چه همهٔ چیزهای دیگر بر نوعها و جنسها حمل میشوند. اگر دربارهٔ یک انسان فردی بگوییم که «نحوی» است، این محمول بر نوع و جنسی که انسان فردی به آن تعلق دارد، یعنی بر «انسان» و «جانور» نیز قابل حمل است. ودر سایر حالات نیز چنین است.

هر جوهر دارای این خصوصیت است که در موضوعی حضور ندارد. جوهر نخستین نه بر موضوعی حمل میشود ونه در موضوعی است؛ ولی در جوهرهای ثانوی به دلایل ذیل ثابت میشود که آنها در موضوعی نیستند: «انسان» محمول یک موضوع یعنی انسان فردی است؛ ولی در یک موضوع نیست، چه انسان جزئی از انسان فردی نیست. وچنین است «جانور» که محمول یک موضوع یعنی انسان فردی واقع میشود. وآن جزئی از انسان فردی نیست. علاوه بر این، در مورد چیزهایی که در یک موضوع هستند، هیچ چیز مانع آن نیست که در بعضی از حالات، نام آنها را بر خود موضوع حمل کنیم، در صورتی که حمل کردن تعریف نام غیر ممکن است؛ ولی در جوهرهای ثانوی آنچه میتوان بر موضوع حمل کرد هم نام آنهاست و هم تعریف آنها. تعریف نوع (یا انسان) و تعریف جنس (یا جانور) هردو بر انسان فردی قابل حمل است. از اینجا نتیجه میشود که جوهر نمیتواند در شمار چیزهایی باشد که در یک موضوع حضور دارند.

واین خاصیت منحصر به جوهر نیست، چه فصل نیز در موضوع نیست. مثلاً[۲]: «رهسپار» و «دوپا» بر یک موضوع یعنی «انسان» قابل حمل است؛ ولی در موضوع وجود ندارد، چه «رهسپار» و «دوپا» از اجزاء انسان نیست. علاوه بر این، تعریف فصل نیز بر آنچه فصل بر آن حمل میشود قابل حمل است. مثلاً[۲]: اگر «رهسپار» بر نوع انسان گفته شود [یعنی حمل شود]، تعریف رهسپار نیز بر آن گفته میشود؛ زیرا انسان رهسپار است [و بر پا راه میرود].

نباید خاطر از این مشوش داریم که اجزای جوهر در کل همچون در موضوعی حضور دارند و از این بیم داشته باشیم که در این صورت بر ما پذیرفتن این امر لازم می آید که این اجزاء جوهر نباشند؛ چه هنگامی که از بودن [حضور] چیز ها در یک موضوع سخن میگفتیم، گفتیم که مقصود ما آن نیست که این بودن بر سان بودن اجزاء در کل است.

خصوصیت مشترک میان جوهر ها [ی ثانوی] و فصلها آن است که در تمام موارد به صورت همنام [یا متواطی] حمل میشوند، چه در همهٔ این گونه قضایا موضوعها یا افراداست و یا انواع. شک نیست که چون جوهر نخستین محمول هیچ چیز واقع نمیشود، هرگز نمیتواند محمول یک قضیه باشد؛ ولی برای جوهر های ثانوی چنین نیست چه نوع محمول فرد واقع میشود و جنس هم محمول نوع و هم محمول فرد. برای فصلها نیز چنین است که محمول نوعها و افراد واقع میشوند. علاوه بر این، تعریف نوعها و جنسها بر جوهر های نخستین و تعریف جنس بر نوع قابل تطبیق است؛ زیرا هرچه بر محمول گفته میشود، بر موضوع نیز قابل گفتن است. به همین ترتیب تعریف فصلها بر نوعها و افراد قابل تطبیق است، ولی چون چنانکه گفتیم، چیز هایی را همنام میگویند که نام مشترک و تعریف مشابه داشته باشند، بنا بر این، در همه قضایایی که محمول آنها جوهر یا فصل است حمل بر سبیل همنام صورت میگیرد.

هر جوهر ظاهراً به معنای وجودی فردی و معین است، و این امر بدون تردید در مورد جوهر های نخستین صادق است که هر یک از آنها نمایندهٔ یک واحد است. در مورد جوهر های ثانوی، هنگامی که مثلاً[۲] از «انسان» یا «جانور» سخن میگوییم. ممکن است شکل بیان چنان برساند که در این حالت نیز از یک چیز معین فردی سخن میگوییم؛ ولی این درست نیست. این گونه تعبیرات بیشتر نمایندهٔ صفت و کیفیت است، چه موضوع یعنی جوهر ثانوی یک فرد نیست؛

در حقیقت «انسان» محمول دسته یی از افراد، و«جانور»نیز چنین است. با وجود این نوع و جنس تنها نمایندهٔ صفت و کیفیت بدان صورت نیستند که مثلاً «سفید» کیفیت تنها را نشان میدهد. «سفید» تنها و منحصراً یک کیفیت رامیرساند؛ ولی نوع وجنس یک کیفیت را نسبت به جوهر بیان میکنند. معنی آنهاجوهری به فلان کیفیت است. و این کیفیت تعیین کننده در جنس وسعتی بیش از نوع دارد، چه «جانور» افرادی رابیش از افراد مندرج در «انسان» فرا میگیرد.

خصوصیت دیگر جوهر آن است که ضدندارد. ضدیک جوهر نخستین مثلاً انسان فردی یا جانور فردی چه میتواند باشد؟ هیچ چیز. نوع (انسان) و جنس (جانور) نیز ضد ندارد، این خاصیت منحصر به جنس تنها نیست. در بسیاری از چیزهای دیگر و از جمله کمیت نیز صادق است: «دو ذراعی» و «سه ذراعی» ضد ندارد. و چنین است «ده» یا هرچه از این قبیل باشد. ممکن است کسی مدعی شرد که «بسیار» ضد «اندك» یا «بزرگ» ضد «کوچک» است، ولی برای هیچ یک از کمیتهای معین ضدی نمیتوان یافت.

علاوه بر این، چنان به نظر نمیرسد که جوهر درجات داشته باشد و کمی و بیشی پذیرد. مقصودم این نیست که یک جوهر به صورتی در سنتر و بهتر از جوهر دیگر به نام جوهر خوانده شود، چه پیش از این گفتم که چنین چیزی ممکن است، بلکه مقصود آن است که یک جوهر را نمیتوان کمتر یا بیشتر از آنچه در خود هست گفت. مثلاً یک جوهر همچون این انسان نمیتواند بیشتر یا کمتر از خودش یا انسانی دیگر باشد. بدان صورت که یک «سفید» میتواندبیشتر یا کمتر از سفید دیگر باشد، یا یک «زیبا» میتواند بیشتر یا کمتر از زیبای دیگر باشد، یک «انسان» نمیتواند بیشتر یاکمتر ازانسان دیگر انسان باشد. ممکن است درجهٔ کیفیت واحدی در یک چیز برحسب اوقات مختلف تغییر پیدا کند؛ مثلاً اگر جسمی سفید است در زمانی سفیدتر بوده باشد، واگر گرم است در زمانی دیگر گرمتر یاسردتر باشد؛ ولی جوهر را نمیتوان گفت که بیشتر یاکمتر از چیزی است که هست: یک انسان در زمان حال انسانتر از پیشتر نیست، و چنین است همه چیزهای دیگر که جوهر باشند. بنابراین، جوهر پذیرای بیشی و کمی نیست.

ولی آنچه بیشتر مایهٔ امتیاز جوهر به نظر میرسد آن است که درعین این که از لحاظ عدد واحد

وهمان که بود، یعنی[همانا ٤] میماند، قابل پذیرفتن اضداد است. در میان همه‌چیزهای دیگر که نباشند نمیتوانیم چیزی بیابیم که دارای چنین خاصیت بوده باشد: مثلاً رنگ که همانا واز لحاظ عدد واحد است، نمیتواند در آن واحدسفید وسیاه باشد، همین گونه‌فعل یگانهٔ از لحاظ عدد وهمانا نمیتواند هم خوب باشد و هم بد، و دربارهٔ دیگر چیز ها که جوهر نباشند نیز چنین است، اما جوهر درعین آنکه واحدوهمانا میماند میتواند پذیرای چیزهای متضاد شود: مثلاً انسان فردی، درعین آنکه واحد وهمان که بود باقی میماند، گاه سفید است وگاه سیاه، وگاه گرم است وگاه سرد، وگاه خوب است، گاه بد؛ درهیچ چیز دیگر چنین پیش نمی‌آید، مگر آنکه چنین اعتراض کنندکه احکام و گمانهانیز پذیرای اضدادند. چه ممکن است تعبیر واحدی در عین حال راست و دروغ بنماید: اگر مثلاً این حکم که «فلان کسی نشسته است» راست باشد، چون بایستد، همین حکم دروغ خواهد بود. در بارهٔگمانهانیز چنین‌است. اگر این گمان درست را داشته باشند که«فلان کس نشسته است»، چون برپای بایستد، در صورتی که همان گمان و اعتقاد را در حق اوداشته باشند، گمان واعتقاد باطل دارند؛ ولی حتی با قبول این اعتراض هم، شکل این‌دوگونه پذیرفتن اضداد بایکدیگر متفاوت است. جوهرها باتغییری که درآنها حاصل می‌آید، پذیرای اضداد میشوند: آنچه گرم بود ازآن جهت سرد میشود که تغییر یافته وبه‌حالت دیگری درآمده‌است. به همین ترتیب‌است‌که آنچه سفید بود سیاه‌و آنچه‌بد بود خوب میشود، وچنین است‌در همهٔ حالات‌دیگری‌که جوهر پذیرای صفات‌متضادمیشود. حکم وگمان، بر خلاف به صورت مطلق وازهر جهت بدون‌تغییر میمانند، وآنچه سبب درآمدن اضداد به‌آنها میشود تغییری در واقعیتهای مورد نظراست. اعتقاد«فلان کسی نشسته است» هماناو تغییر ناکرده میماند، وبنابراوضاع موجود است‌که زمانی‌این‌اعتقاد را راست‌مینامیم‌وزمانی دروغ. در مورد حکم نیز همین بیان صادق است. بنابر این، خاصیت مخصوص جوهر این است که باتغییری که درآن حاصل میشود، قابلیت پذیرفتن اضداد را دارد.

بنابراین، پذیرفتن این مطلب که، بنابر استثنا، حکم واعتقاد نیز میتوانند پذیرای چیزهای متضاد باشند، درست نیست: چه اگر حکم واعتقاد را بتوان گفت قابل پذیرفتن اضداد هستند

٤- به فرانسه Identique

بدان جهت نیست که خود آنها متحمل تغییر میشوند، بلکه بدان جهت است که این تغییر در چیزی دیگر صورت میگیرد؛ زیرا واقعیت یا عدم واقعیت شی است که حکم را درست یا نادرست میکند نه قابلیت خود حکم برای پذیرفتن اضداد. خلاصهٔ کلام آنکه هیچ چیز نمیتواند طبیعت احکام و اعتقادات را دگرگون کند. بنا براین، ازآن جهت که هیچ تغییری در آنها حادث نمیشود، نمیتوانند پذیرای اضداد باشند.

ولی جوهر را: ار آن جهت که در خود پذیرنده اضداد است، میتوان گفت پذیرای اضداد است، چه خود متنا وبا تندرستی و بیماری یا سفیدی و سیاهی و نظایر اینها را قبول میکند. و بدان جهت که خود تحمل هر یک از این کیفیات را میکند، میتوان گفت که پذیرای اضداد است. پس این خاصیت به جوهر اختصاص دارد که در عین همانا و واحد ماندن، با تغییری که در خود آن صورت میگیرد، پذیرای اضداد است.

آنچه میبایستی در بارهٔ جوهر گفته شود گفتیم.

٦

[کمیت یا کـم]

کم یا منفصل است و یا متصل، علاوه بر این، کم یا از پاره هایی فراهم آمده است که هر یک از آنها نسبت به دیگران دارای وضع است، و یا از پاره هایی است که نسبت به یکدیگر دارای وضع نیستند.

مثال کم منفصل عدد است و سخن، ومثال کم متصل خط است وسطح و جسم (حجم) که زمان را بر آنها میتوان افزود.

پاره های عدد مرز مشترکی ندارند که در آن این پاره ها با یکدیگر پیوسته گی حاصل کنند: مثلاً پنج پاره یی از ده است و در هیچ مرز مشترکی دو پارهٔ ده یعنی دو پنج با یکدیگر اتصال پیدا نمیکنند؛ بلکه این دو پنج از یکدیگر جدا هستند. به همین گونه سه و هفت در هیچ مرز مشترکی تلاقی پیدا نمیکنند به طور کلی نمیتوان در یک عدد میان اجزای آن که در واقع همیشه از یکدیگر جدا هستند مرز مشترکی تصور کرد. بنا بر این، عدد کم منفصل است.

سخن نیز چنین است و کم منفصل است. این که سخن کمیت باشد آشکار است، از این

جهت که آن را باهجاهای بلند وکوتاه اندازه میگیرند، مقصودم در اینجا سخنی است که با صوت خارج میشود و از آن جهت که منفصل است که پاره های آن در مرز مشترکی بایکدیگر پیوستگی ندارند. هیچ مرز مشترکی نیست که در آن هجاها به یکدیگر متصل شوند، بلکه هریک از دیگران جدا ست .

واما خط کم متصل است، چه میتوان مرز مشترکی پیدا کرد که در آن پاره های خط به یکدیگر میپیوندند. درخط این مرز مشترك نقطه است، و در سطح خط است که در آن اجزای سطح بایکدیگر اتصال پیدا میکنند؛ درجسم نیز چنین است: میتوان مرز مشترکی، خواه نقطه خواه خط، یافت که در آن پاره های جسم بایکدیگر متلاقی میشوند. آینده را به یکدیگر متصل میکنند. مکان نیز به نوبهٔ خود کم متصل است، چه اجزای یک جسم مکانی را اشغال میکنند ، وچون اجزاء در مرز مشترکی بایکدیگر متصل میشوند، بنابرآن، پاره های مکان که باپاره های جسم اشغال شده است خود نیز در همان مرز مشترك پاره های جسم بایکدیگر متلاقی میشوند.

علاوه بر این، بعضی از کمیتها از پاره هایی تشکیل شده اندکه میان آنها وضع نسبی وجود دارد، وبعضی دیگر از پاره هایی تشکیل شده اندکه چنین وضعی را نسبت به یکدیگر ندارند. پاره های یک نسبت به یکدیگر وضع متقابل دارند، هریک از آنها درجایی واقع است ومیتوانیم وضع هریک را درسطح نشان دهیم وبگوییم به کدام یک از پاره های دیگر متصل است. به همین ترتیب پاره های سطح نیز دارای وضعند. چه در اینجا نیز میتوان وضع هر یک را مشخص کرد وگفت به کدام پارهٔ دیگر متصل است. برای پاره های جسم وپاره های مکان نیز چنین است.

واما در مورد عدد نمیتوان معلوم کرد که پاره های آن نسبت به یکدیگر وضع متقابل دارند، ونه این که درجایی نهاده اند ، ونه این که بعضی از پاره های آن به بعضی دیگر متصل است. زمان نیز چنین است، چه هیچ یک از پاره های زمان دوام ندارند، وچگونه ممکن است چیزی که دوام ندارد دارای وضع باشد؟ بلکه شایسته آن است که بگوییم این پاره ها ترتیب دارند که بنابرآن یکی پیشتر است ویکی پستر، واین ترتیب در عدد نیز هست؛ یک را پیش از دو میشمارند ودو را پیش از سه، وبنابراین، میتوان گفت که عدد ترتیب دارد در صورتی که به هیچ وجه نمیتوان برای آن وضع تصور کرد. سخن نیز چنین است: هیچ یک از پاره های آن دوام نمیکند، ویک پارهٔ آن که اداشد دیگر برای

باز گرفتن آن راهی نیست . از اینجا نتیجه میشود که پاره های سخن ، ار آن جهت که بر جای نمیمانند، نمیتوانند دارای وضع باشند. بنابراین ، بعضی ازکمها از پاره‌های دارای وضع ساخته شده اند ، و بعضی از پاره های بدون وضع .

چیز هایی که ازآنها سخن گفتیم ، «کم» به معنای حقیقی این کلمه هستند، وهرچه جزآنها کم نامیده شود بالعرض چنین است باملاحظهٔ همین کمیتهای حقیقی است که‌چیزهای دیگر را کم‌مینامیم؛ مثلاً : «سفیدی» را وقتی بزرگ میگوییم که پهنهٔ وابسته به آن بزرگ باشد، و «فعل» و «حرکت» را وقتی دراز میگوییم که زمان انجام‌گرفتن آنها درازباشد ، چه هیچ یک ازاینها بنابر ذات‌خود کمیت نیست. اگرکسی ـ فی المثل ، بخواهد درازی یک فعل رابیان کند، آن را بازمان‌بیان میکند ومیگوید که مثلاً در یک سال‌یاچیزی‌شبیه‌به آن‌صورت‌گرفته‌است ، وبرای‌نمایاندن‌بزرگی سفیدی وسعت‌سطح آن‌رابیان‌میکند، چه‌هراندازه‌سطح بزرگتر باشدمیتوان‌گفت که‌سفیدی‌هم‌بزرگتراست . بنابراین، کم به معنای حقیقی وبنابر ذات همانها هستند که ازآنهاسخن‌گفتیم ، وهرچه جزآن است کم به خود نیست واگر آنها راکم بدانیم جز به عرض نیست .

کم نیز پذیرای ضدنیست. این امر درمورد کمهای محدود به خوبی آشکار است ؛ «دوذراعی» و «سه ذراعی» وسطح و کمیتهای دیگر از این گونه هیچ ضدی ندارند. شاید کسی بگوید که «بسیار» ضد«اندک»است و«بزرگ»ضد«کوچک» ؛ ولی هیچ‌یک ازاینهاالبته‌کم‌نیست ، بلکه ازمفاهیم نسبت است ، چه هیچ چیز به خود بزرگ یا کوچک نیست و تنها از جهت اضافه ونسبت به چیز دیگر چنین است. مثلاً میتوان گفت که کوهی‌کوچک‌است‌ودانه‌یی بزرگ است ، از آن جهت‌که دانه از چیزهای دیگر به گونهٔ خود بزرگتر است وکوه از چیزهای‌دیگر همانندخود کوچکتر. در اینجا سنجیدن ونسبت دادن به چیزی دیگر در کار است . ، واگرسخن از بزرگ وکوچک به خود باشد، هرگز نمیتوان گفت که کوهی کوچک است یادانه یی بزرگ. مثال دیگر : میگوییم که در روستایی مردمان زیاد هستند ودرآتن شمارهٔ مردمان اندک‌است، در صورتی که میدانیم شمارهٔ مردمان آتن بسیار بیش ازشمارهٔ مردمان آن روستاست ؛ یااینکه میگوییم شمارهٔ اشخاص درخانه یی زیاد است ودرتماشاخانه یی کم ، در صورتی که میدانیم شمارهٔ اشخاص تماشاخانه بسیار بیش ازشمارهٔ اشخاص خانه است . « دوذراعی » و«سه ذراعی» وآنچه از این

گونه است کمیتی را بیان میکند، در صورتی که «بزرگ» یا «کوچک» نه برای بیان کمیت بلکه برای بیان نسبت است، چه بزرگی و کوچکی نسبت به چیزی دیگر در نظر گرفته میشود. بنابراین واضح است که این دو اصطلاح نیز از مقولهٔ نسبت است.

از این گذشته، خواه آنها را کم بدانیم یا ندانیم، به هر حال ضدی ندارند؛ زیرا چگونه برای چیزی که نمیتوان آن را به خودش تصور کرد و تنها از لحاظ نسبت به چیزی دیگر قابل تصور است ممکن است ضدی باشد؟ و نیز اگر چنان بخواهند که کوچک و بزرگ ضد یکدیگر باشند، از آن چنین نتیجه میشود که شی واحد، در عین حال پذیرای اضداد باشد و چیزها خود ضد خود باشند. چه گاه شی واحد، از آن جهت که نسبت به یک شی بزرگ است و نسبت به شی دیگر کوچک، در عین حال هم بزرگ است و هم کوچک؛ در نتیجه این امر ممکن میشود که شی واحد در آن واحد هم بزرگ باشد و هم کوچک و بنابر آن، پذیرای اضداد شود، در صورتی که بنابر نظر و اتفاق عمومی، هیچ چیز نمیتواند اضداد را به خود بپذیرد، و هنگام بحث از جوهر در این باره سخن گفتیم. اگر جوهر پذیرای اضداد است، بدان صورت نیست که مثلاً شخص در زمان واحد هم تندرست باشد و هم بیمار. به همین گونه هیچ چیز در آن واحد نمیتواند هم سیاه باشد و هم سفید. و هیچ یک از چیزهای دیگر نیز نمیتوانند در آن واحد کیفیتهای ضد یکدیگر را باهم به خود بپذیرد. اگر بزرگ ضد کوچک باشد، و شی واحد در عین حال کوچک و بزرگ هر دو باشد، یک شی ضد خود خواهد شد؛ ولی این غیر ممکن است که شیئی ضد خود شمرده باشد. پس بزرگ ضد کوچک و بسیار ضد اندک نیست از اینجا نتیجه میشود که حتی اگر این چیزها را از مضاف و نسبت ندانیم و کمیت بشناسیم، باز هم ضدی ندارند.

ولی بیشتر در مورد مکان است که ظاهراً تضاد در کم آشکار میشود. چه معمولاً «بالا» را ضد «پایین» میدانند، و این بنا بر آن است که ناحیه یی از فضا را که در مرکز است پایین میشمارند از آن جهت که فاصلهٔ هیچ نقطه تا کرانه های عالم بیش از فاصلهٔ مرکز نیست. چنان مینماید که تعریف همه ضد های دیگر را از این دو ضد استخراج کرده اند، چه آن چیزها را ضد یکدیگر میدانند که در داخل جنس واحد جای دارند و با بزرگترین فاصله از یکدیگر جدا هستند.

چنان به نظر نمیرسد که کم پذیرای بیشتر و کمتر باشد. مثال آن «دو ذراعی» است، یک

چیز دو ذراعی به‌هیچ وجه در ازتر از چیز دوذراعی دیگر نیست .و عدد نیز چنین است؛ مثلاً[۴]: یک سه به درجه‌یی بیش ار سهٔ دیگر سه نیست ،و به همین‌گونه است پنج بود نیک پنج که بیش از پنج دیگر نیست و در بارهٔ زمان نیز گفته نمیشود که زمان بودن آن بیش از زمان دیگر است . ار میان کمیتهایی که بر شمردیم .هیچ یک نیست که بتوان به آن بیشی و کمی نسبت داد.از اینجا نتیجه میگیریم که کمیت پذیرای بیشی وکمی نیست .

ولی آنچه بیش از همه به کم اختصاص دارد، این است که برابری را میتوان به‌آن نسبت‌داد. همه کمیتهایی را که نام بردیم میتوان «برابر» یا «نابرابر» خواند؛ مثلاً[۴] یک جسم‌را میشود گفت که با جسم دیگر برابر یا نا برابر است ،و چنین است برابر بودن و برابر نبودن در عدد وزمان و نیز دیگر کمیتهایی که نام بردیم همه قابل آن هستند که برابری و نا برابری به‌آنها نسبت دهیم؛ و اما چیز های دیگر را که‌کم نباشند ، گمان نمیرود که بتوان برابر یا نا برابر خواند؛ مثلاً[۴] حال را مطلقاً نمیتوان به برابر یا نا برابر وصف کرد، بلکه شایسته است که به آن همانند(یا نا همانند) گفته شود؛ سفید را به هیچ وجه نمیتوان برابر یا نا برابر گفت؛ بلکه همانند (یا نا همانند) باید گفت . بنا بر این ،خاصترین خاصیت کم آن است که برابر و نا برابر بر آن‌اطلاق میشود .

۷

[نسبی یا مضاف]

آن چیز ها را نسبی یا مضاف‌میناه‌ند که تمام وجود آنها عبارت از وابسته‌گی به چیز های دیگر یا نسبت داشتن آنها به صورتی به چیز دیگر بوده باشد: مثلاً[۴]«بزرگتر» چیزی است که‌همه هستی و ماهیت، آن عبارت از این است‌که به چیز دیگرسنجیده شود، چه‌این بزرگتر بودن از چیزی دیگر است ، و «دو برابر» چیزی است که تمام هستی آن از مقایسه با چیزی دیگرحاصل میشود چه دو برابر چیزی دیگر است ، و چنین است برای همه نسبتهای دیگر از این گونه . چیزهای دیگری چون ملکه (۵) و حال (۶) و در یافت حسی ووضع (۷) و دانش نیز ار امور نسبی هستند؛

۵ـ به فرانسه: etat ،به انگلیسی: habit

۶ـ به فرانسه: disposition

۷ـ به فرانسه: position

ماهیت همهٔ آنها از طریق قیاس به چیزی که به آن تعلق دارند، و نه از طریق دیگر، بیان میشود. ملکه ملکهٔ چیزی است و دانش دانش چیزی، ووضع وضع چیزی وقس علی هذا. بنا بر این، نسبی چیزی است که ماهیت آن از مقایسه با چیز دیگر یا وابسته بودن به صورتی دیگر با چیز دیگر حاصل میشود. مثلاً کوه را از آن جهت در مقایسه به چیز دیگر بزرگ میگویند که نسبت به آن بزرگ است؛ «همانند» از لحاظ همانند بودن به چیزی دیگر همانند گفته‌میشود، و همه‌چیزهای دیگر از این قبیل از طریق نسبت و اضافه چنین نامیده میشوند. «دراز کشیده» و «ایستاده» و «نشسته» وضعهای خاص است ووضع نیز نسبی است؛ بر خلاف «دراز کشیدن» و «ایستادن» و «نشستن» وضع نیست؛ ولی نامهای آنها به صورت فرا نام (بامشتق) از اوضاعی که نام بردیم مشتق شده است .

مضافها میتوانند ضدداشته باشند: مثلاً «فضیلت» ضد «رذیلت» است که هر دو مضافند، و «دانایی» ضد «نادانی» است؛ ولی همه مضافها ضد ندارند: «دو برابر» و «سه برابر» و چیزهای دیگر از این گونه را ضدی نیست .

چنان به نظر میرسد که مضافها بیشی وکمی میپذیرند. چه همانند بودن و همانند نبودن با بیشتر و کمتر گفته میشود. و نیز چنین است برابر بودن و برابر نبودن، در صورتی که هر دوی اینها مضافند، چه از «همانند» مقصود همانند بودن با چیزی واز «ناهمانند» مقصود نا همانند بودن باچیزی در نظر است، ولی همه مضافها پذیرای بیش وکم نیستند: «دو برابر» را نمیتوان گفت که بیشتریا کمتر دوبرابر است، و چنین است برای چیزهای دیگر از این قبیل هر نسبی یا مضاف متناظر[یاه‌تضایف(۸)] باخود را دارد. مثلاً در مورد برده گفته‌میشود بردهٔ خواجه، ودر مورد خواجه گفته میشود خواجهٔ برده، ودو برابر دو برابر نصف است و نصف نصف دو برابر، آنچه بزرگتر است بزرگتر از کوچکتر، وآنچه کوچکتر است کوچکتر از بزرگتر. صرف دستوری میان آن دو اختلافی حاصل میشود. مثلاً شناخت شناختنی را شناخت مینمامیم، وشناختنی «برای» شناخت را شناختنی، احساس محسوس است، ومحسوس محسوس «برای» احساس؛ ولی در بعضی از حالات چنان مینماید که این تناظر نسبی یا تضایف حاصل نمیشود. و این در وقتی است که خطایی در بیان

۸ـ به فرانسه : Correlatif

صورت گرفته و نسبی متناظر به شکل نادرست درآمده باشد. مثلاً[4] اگر «بال» را همچون نه منسوب به «مرغ» در نظر گرفته باشیم، میان مرغ و بال تضایف وجود ندارد، چه در واقع نسبت یا اضافهٔ نخستین، یعنی نسبت بال به مرغ، به صورت شایسته بیان نشده است؛ زیرا که بال مضاف مرغ از جهت مرغ بودن نیست؛ بلکه این تضایف از جهت «بالدار» بودن است؛ زیرا بسیار موجودات بالدار هست که مرغ نیستند. از اینجا نتیجه میشود که هر وقت نسبت به صورت صحیح بیان شده باشد، تضایف نیز هست: بال، بال یک بالدار است، و بالدار به بال بالدار است. و نیز بسا میشود که اگر اسمی وضع نشده باشد که تضایف از طریق آن صورت گیرد، اختراع نام خاصی ضرورت پیدا میکند؛ مثلاً[7] اگر سکان به قایق نسبت داده شود، این نسبت درست قابل بیان نیست، چه سکان بالضروره به قایق از آن جهت که قایق است تعلق ندارد، چه نمیگویند که قایق به داشتن سکان قایق است؛ ولی چون نام خاصی برای قایق دارای سکان وضع نشده، اگر نسبت به صورت «سکان سکان سکاندار است» یا چیزی شبیه به آن بیان شود، درست‌تر بیان شده است؛ در حالات دیگر نیز چنین است؛ بیان مثلاً[7] اگر «سر» متضایف «سردار» قرار داده شده باشد، صورتی شایسته‌تر از آنکه متضایف «جانور» فرض شود بیان نسبت میکند، چه جانور از جهت جانور بودن نیست که دارای سر است؛ زیرا بسیاری از جانورها سر ندارند. پس بدون شک راه آسان فهمیدن نسبت در حالاتی که نام شایسته وجود ندارد، این است که از آنچه نام دارد نام تازه یی مشتق کنیم و آن را نام آنچه اولی متضایف آن است قرار دهیم، و این کاری است که در مثالهای سابق کردیم و از کلمهٔ «بال» کلمهٔ «بالدار» و از کلمهٔ «سکان» کلمهٔ «سکاندار» را ساختیم.

بنابراین، هر نسبی دارای نسبی متناظر است، البته بدین شرط که به صورت شایسته بیان شده باشد چه اگر نسبی از طریق اصطلاحی نامعین، و نه از طریق نسبی متناظر بیان شده باشد، دیگر تضایف وجود نخواهد داشت. مقصودم آن است که حتی برای متضایفهایی که همگان در بارهٔ آنها اتفاق دارند، اگر یکی از دو متضایف با نامی بیان شده باشد که نه از طریق خود نام نسبی متناظر بلکه به صورتی عرضی آن را امیر ساند، دیگر تضایف وجود نخواهد داشت. مثلاً[7] «برده» اگر نه بردهٔ خواجه بلکه بردهٔ «انسان» یا «دوپا» یا چیز دیگری از این قبیل فرض شود، در این صورت تضایف

وجود ندارد، چه نسبت به شکل صحیح بیان نشده است. علاوه بر این، اگر تضایف چنانکه شایسته است باشد، درصورتی که همهٔ خصوصیات عرضی دیگر را حذف کنند و تنها آن را باقی گذارند که با آن تضایف درست برقرار شده است، باز هم تضایف باقی میماند. مثلاً اگر برده متضایف خواجه باشد، چون دیگر چیزهای پیوسته به خواجه ـ همچون « دوپا » و « پذیرای دانش » و « انسان » بودن ـ را از آن حذف کنند و تنها خصوصیت ذاتی « خواجه » بودن برجای بماند، همیشه « برده » نسبت به این یک بیان خواهد شد، چه برده یعنی بردهٔ خواجه. بر خلاف، اگر تضایف به صورت شایسته بیان نشده باشد، چون دیگر چیزها را حذف کنند و آنچه را که تضایف به وسیلهٔ آن صورت گرفته است باقی گذارند، دیگر تضایف برقرار نمیماند. مثلاً چون نسبی متناظر « برده » را « انسان »، و نسبی متناظر « بالدار » را « مرغ » قرار دهیم، اگر از انسان خاصیت اساسی « خواجه » بودن او را حذف کنیم دیگر تضایف نخواهد داشت، چه بدون خواجه دیگر « برده » نخواهد بود، وچنین است استدلال در « مرغ » که خاصیت اساسی « بالدار » بودن از آن حذف شده باشد، که دیگر « بالدار » یک متضایف نخواهد بود، چه اگر نباشد دیگر « بال » متضایفی نخواهد داشت. از اینجا چنین نتیجه میگیرم که متضایفها باید به صورت صحیح بیان شده باشند. اگر نامی موجود باشد بیان نسبت آسان است، ولی اگر نامی نباشد بدون شک وضع کردن نامی ضرورت دارد؛ امادر آن صورت که نامبرداری کلمات به صورت صحیح بوده باشد، آشکار است که هر نسبی یا مضاف نسبی متناظر یا متضایف خود را دارد.

چنان مینماید که میان متضایفها همزمانی وجود دارد. و این در اغلب موارد درست است: میان « دو برابر » و « نصف » همزمانی وجود دارد، و اگر نصف موجود باشد دو برابر نیز هست همان گونه که اگر خواجه باشد برده نیز هست، و اگر برده باشد خواجه نیز هست. و چنین است در دیگر موارد. علاوه بر این، این گونه متضایفها یکدیگر را متقابلا نابود میکنند. اگر دو برابر نباشد نصف نیست، واگر نصف نباشد دو برابر نیست. برای سایر متضایفهایی از این گونه نیز چنین است.

با وجود این ظاهراً درست نمینماید که در همهٔ حالات متضایفها بنا بر طبع همزمان باشند. چنان گمان میرود که موضوع علم یعنی معلوم پیش از علم موجود بوده باشد، چه غالباً نسبت به

چیز های از پیش موجود است که علم پیدا میکنیم .یافتن علمی همزمان با معلوم آن ، اگر غیر ممکن نباشد، دشوار است و نیز نابودی معلوم سبب نابودی علم متناظر با آن میشود، در صورتی که نا بود شدن علم سبب نا بود شدن معلوم آن نمیشود. چه اگر معلوم نباشد علمی نخواهد بود (زیرا چیزی برای دانستن نیست) ، ولی اگر علم نباشد مانعی برای آن نیست که معلوم وجود داشته باشد. مثال آن تربیع دایره است ، اگر این امر به عنوان موضوع علم و معلومی وجود داشته باشد، ما هنوز علمی به آن نداریم، هر چند خود آن معلوم است . به همین گونه چون «جانور» [دارندهٔ علم] از میان برود، علمی وجود ندارد؛ ولی ممکن است عدهٔ زیادی معلوم موجود باشد. و در آنچه به حس مربوط میشود نیز چنین است، چنان مینمایدکه محسوس مقدم بر حس است، اگر محسوس نابود شود حس از میان میرود در صورتی که اگر حس نابود شود محسوس از میان نمیرود ، چه حس کردن بر یک جسم و در یک عملی میشود. از طرف دیگر، چون محسوس از میان برود، جسم نیز از میان میرود (چه جسم جزئی از محسوسها ست) ، واگر جسم وجود نداشته باشد حس نیز نابود میشود. بنا بر این، نابودی محسوس مستلزم نابودی حس است واما نابودی حس مستلزم نابودی محسوس نیست: جانور که از میان برود حس از میان میرود، ولی محسوس برجای میماند ومثال آن جسم است وگرم وشیرین وتلخ وهمه چیز های محسوس دیگر. دلیل دیگر: حس همراه با شخص حس کننده حاصل میشود ، چه حس باجانور فراهم می آید؛ ولی محسوس بدون شک پیش از جانور یا حس وجود دارد، چه آتش وآب وعناصر دیگری از این گونه که جانور از آنها ساخته شده، پیش از آنکه مطلقاً جانور وحس وجود پیدا کرده باشد، وجود داشته است . بنابر این، میتوان چنین گمان کرد که محسوس مقدم بر احساس است.

مسألهٔ که طرح میشود دانستن این امر است که آیا، چنانکه گمان میرود ، این درست است که هیچ جوهری نمیتواند از مضافها باشد، یا این که بعضی از جوهر های ثانوی را میتوان چنین دانست. برای جوهر های نخستین این درست [که آنها از مضافها نیستند] ، چه نه جوهر های تمام ونه پاره های آنها هیچ کدام نمیتوانند مضاف باشند. در مورد یک انسان نمیگویند که او یک انسان چیزی است ، و در یک گاو نمیگویند که یک گاو چیزی است. برای پاره های جوهر نیز

چنین است. یک دست را یک دست کسی نمیگویند، بلکه آن را دست کسی میگویند، و یک سر را یک سر کسی نمیگویند، بلکه سر کس میگویند.

در بیشتر جوهرهای ثانوی نیز چنین است. انسان را انسان چیزی و گاو را گاو چیزی نمیگویند؛ همچنین چوب را چوب چیزی نمیگویند، بلکه آن را ملک کسی میگویند. درحالاتی از این گونه آشکار است که جوهر داخل در مضاف نیست؛ اما در بعضی از جوهرهای ثانوی تردید است؛ مثلاً[۳] سر را سر آنچه این سر جزئی از آن است، و دست را دست آنچه این دست جزئی از آن است میگویند و برای همه پاره هایی از این گونه نیز چنین است، از اینجا نتیجه میشود که این گونه چیزها ظاهراً از جملهٔ مضافها هستند. پس اگر تعریفی که برای مضاف آوردیم کافی میبود، اثبات این امر که هیچ جوهری نمیتواند یک مضاف باشد، اگر ممتنع نبود لااقل بسیار دشوار میشد، ولی اگر تعریف کافی نمیبود، و لازم میبود که تنها چیزهایی را نسبی بنامند که هستی آنها در هیچ چیز جز نسبی بودن به صورتی از صورتها نباشد، شاید امکان میداشت که برای این تردید علاجی پیدا شود. نخستین تعریف بدون شک درخور همه مضافها ست؛ ولی این که شیئی نسبت به شیء دیگر نسبتی داشته باشد، آن را از لحاظ ماهیت نسبی نمیکند.

از آنچه گفته شد، آشکارا چنین نتیجه میشود که اگر یک مضاف را به صورت معین و قطعی بشناسند، آنچه را که متضایف آن است نیز به صورت قطعی خواهند شناخت. و این خود به خود واضح است: چه اگر این را بدانند که فلان چیز خاص یک مضاف است، از آنجا که هستی مضافها به چیزی جز نسبت داشتن نیست، آن را که این مضاف به آن منسوب است نیز خواهند دانست؛ ولی اگر مطلقاً آنچه را که با آن نسبت دارد نشناسند، این را نیز نخواهند دانست که آیا با آن نسبتی دارد یا نه. مثالهای خاصی این مطلب را آشکار میسازد؛ مثلاً[۱]: اگر به صورت معین بدانند که چیزی دو برابر است، بلافاصله به صورت معین آن را که این چیز دو برابر آن است خواهند شناخت، چه اگر هیچ اطلاعی معین و قطعی از آنچه آن چیز دو برابر آن است در دست نباشد مطلقاً از این که دو برابر است نیز اطلاعی در دست نخواهد بود. به همین گونه اگر این را بدانند که فلان چیز زیباتر است، بالضروره و بلافاصله و قطعی باید چیزی را که فلان چیز در مقایسه با آن زیباتر است بشناسند؛ بنابراین، آگاهی ما بر این که چیزی زیباتر از چیز دیگری با زیبایی کمتر

است، آگاهی مبهم ونامعین نیست؛ زیرا چنین آگاهی گمان وفرض غیر قطعی است نه یک شناخت:
چه در این صورت دیگر به شکل قطعی دانسته نخواهد بود که زیبایی آن چیز بیش از چیز دیگر بازیابی کمتر است، زیرا ممکن است چنان اتفاق بیفتد که اصلاً چیزی باریبایی کمتر از آن وجود نداشته باشد. بنابر این، آشکارا ضرورت دارد که اگر به صورت قطعی یک مضاف رابشناسیم، به صورت قطعی آنچه راکه این مضاف، مضاف آن است نیز بشناسیم.

و اما سر ودست وهرپاره دیگری از این گونه که همه جوهر هستند، ازچیزهایی است که میتوان ذات وماهیت آنها رابه صورت قطعی شناخت؛ ولی از این شناسایی بالضروره نتیجه نمیشود که مضایف آنها چیست، چه این امر که آن سر یا آن دست ازآن کیست، چیزی است که نمیتوان شناخت قطعی از آن داشت. پس در اینجا سروکار مابا مضاف ونسبی نیست، وچون اینهامضاف نیستند، حق آن است که بگوییم هیچ جوهری داخل درمضاف نیست. با آنکه شک نیست که در اموری ازاین قبیل، پیش ازعوررسی کامل ومکرر، حکم قطعی دادن دشوار است، طرح مسایلی دربارهٔ جزئیات بدون فایده نیست.

۸

[کیفیت یا کیف]

مقصودم از «کیف» چیزی است که بنابرآن گفته میشودکه شخصی چنین وچنان است. کلمهٔ کیف چند معنی دارد:

نوع اول کیف را میتوان «ملکه» و«حال» نامید؛ ولی ملکه باحال ازآن جهت متفاوت است که دوام وثبات بیشتر دارد. دانشها وفیضلتها ازگونهٔ ملکه است؛ زیرا چنان مینمایدکه دانش درشمار چیزهایی است که پایدارند و حرکت دادن آنها دشوار است، هر چند بهرهٔ آدمی از دانش اندك باشد، مگر این که تغییر عظیمی درشخصی براثر بیماری یاعلت دیگری ازاین قبیل حادث شود. فضیلت نیز (مثلاً عدالت وعفت وهرصفت وکیفی ازاین گونه) چنین است وگمان نمیرودکه به آسانی حرکت کند یاتغییر پذیرد؛ ولی چیزهایی راحال نامند که به آسانی پذیرای حرکت وتغییر باشند، همچون گرمی وسردی، بیماری وتندرستی وآنچه به اینها ماند. چه انسان به یکی ازاین حالها درمی‌آید؛ ولی به سرعت تغییر میپذیرد واز گرمی به سردی وازتندرستی

به بیماری انتقال پیدا میکند، وقس علی هذا، مگر این که یکی از این حالها بادر ازشدن مدت به صورت حال طبیعی درآید وریشه دار شود وحرکت دادن آن دشواری پیدا کند: در این صورت میتوان آن حال را ملکه نامید.

آشکار است که ملکه به چیزهایی اطلاق میشود که ماند گارتر و حرکت دادن آنها دشوار تر باشد، چه در مورد کسانی که دانشی با استواری اندك دارند و به آسانی آن را از کف میدهند، نمیگویند که ملکهٔ[دانش] دارند، هرچند کسی که به این کیفیت باشد دارای حالی کمابیش خوب از لحاظ علم بوده باشد. پس فرق میان ملکه و حال در آن است که حرکت دادن حال آسان است، درصورتی که ملکه پایدارتر و حرکت دادن آن دشوارتر است. هر ملکه حال است؛ ولی هر حال بالضروره ملکه نیست: هر کس ملکه یی دارد، به حالی از احوال نیز هست؛ ولی آن کس که به حالی از احوال است، به هیچ وجه اورا ملکه یی نیست.

جنس دیگری از کیف آن است که بنابر آن از قهرمانان مشتزنی یا قهرمانان دوش یا از تندرستان وبیماران و به صورت خلاصه از آنچه وابسته به یک استعداد طبیعی یا بی استعدادی طبیعی مربوط است، سخن میگوییم: چه اینها چیزهایی نیست که از جهت حال بودن چنین نامیده شده باشد، بلکه از نیرو و استعدادی طبیعی یا نداشتن چنین نیرو و استعداد برای آسان انجام دادن عملی یا منفعل و متأثر شدن ارچیزی است که چنین توصیف میشوند. مثلاً[2] مشتزنان خوب و دونده گان خوب از آن جهت بدین نامها خوانده نمیشوند که دارای حال خاصی هستند، بلکه از آن جهت که استعداد طبیعی دارند وبعضی از چیزها را به آسانی میتوانند انجام دهند، چنین نامیده میشوند؛ تندرستان از آن جهت چنین خوانده میشوند که استعدادی طبیعی دارند و به آسانی در مقابل بیماریها مقاومت میکنند، وبیماران را بدان جهت چنین مینامند که به طبع استعداد مقاومت در برابر آنچه برایشان عارض میشود ندارند. ونیز چنین است برای سخت ونرم: سخت را بدان جهت چنین میخوانند که استعداد طبیعی برای مقاومت در مقابل شکسته شدن و تقسیم شدن دارد، و نرم را بدان جهت نرم میگویند که چنین استعدادی ندارد.

جنس سوم کیف کیفیات انفعالی است، و مثال آن شرینی و تلخی و ترشی ومانند های اینهاست ونیز از این قبیل است گرمی وسردی وسفیدی وسیاهی. کیفیت بودن اینها آشکار است،

چه چیزهایی راکه دارای اینهاباشند، به علت داشتن آنها دارای فلا ن کیفیت میخوانند.: مثلاً عسل را، ازآن جهت که دارای شیرینی است،شیرین میگویند، وجسمی را از آن جهت کهدارای سفیدی است سفید میخوانند. ودر دیگر موارد نیز چنین است.

صفات وکیفیاتی که آنها را انفعالی میخوانیم ، ازآن جهت بدین نام خواندهنمیشوند که به طریقی منفعل شده یاتغییر ی‌پیداکرده اند: عسل رااز آن جهت‌شیرین نمینامیم که پذیرای تغییری شده است ودر موارد نظیرآن چنین است؛ به همین گونه، اگرگرمی وسردی راکیفیات انفعالی مینامیم، ازآن جهت، نیست‌که چیزهایی‌که‌پذیرای آنها شده‌اند بـه صورتی منفعـل شـده‌اند، بلکه از آن جهت که هریک از کیفیاتی‌که ذکر کردیم‌میتواند درحس انفعالی پدیدآورد، آنها را کیفیات انفعالی مینامیم.مثلاًشیرینی تغییری در ذایقـه‌وگرمی‌تغییری در لامسه پدید می آورد، وبرای دیگر کیفیات نیز چنین اسـت .

اما سفیدی وسیاهی ورنگهای دیگر رابه‌جهتی،که اکنون‌ذکر شد،نیست‌که کیفیات انفعالی میخوانیم ؛ بلکه بدان جهت است که خود آنها از تغییر وانفعالی حاصل میشوند.تغییر رنگ‌غالباً درنتیجهٔ یک انفعال صورت میگیرد.این مطلب آشکار است؛ شرمنده‌گی سرخی رنگ‌می آورد، وترس مایه رنگپریده گی میشود، وقس علی هذا. وبدین جهت است که اگرکسی به طبع ، در نتیجهٔ خصوصیات مزاجی ، درمعرض انفعالی ازاین گونه‌باشد.رنگی متناسب باآن پیدامیکند، چه همان‌حال عناصرکه در هنگام غلبهٔ شرم حاصل میشود، ممکن است بعینه در نتیجهٔ ساختمان طبیعی شخص وجود داشته باشد وبالطبع سبب پیدا شدن رنگ متناظر باآن شود. به همین جهت است که همه حالات از این جنس راکه ازانفعالات پایدار وثابت سر چشمه میگیرد ، کیفیات انفعالی مینامند. یااین است که رنگپریده‌گی یاسیاهی رنگ راازآن جهت کیف مینا مند که منشأ آنها درمزاج طبیعی شخص است(چه اینها هستند که و صف وکیفیت به مامیبخشند) ویااین کـه این رنگها یعنی رنگپریده‌گی یاسیاهی پس‌ازیک بیماری درازیاآفتابزده‌گی پدید آمده‌اندواگرهم درتمام عمر باقی نمانند، ازبین بردن آنها آسان نباشد: دراین صورت نیز آنها راکیفیت‌مینامند، چه‌دراین‌مورد نیز به آنها توصیف میشویم؛ ولی آنچه پدید آمدن آن از علتهایی باشد که به آسانی بتوان آنها رااز میان برد، انفعلات نامیده میشوند نه صفات وکیفیات، چه‌شخص بنابر آنهاتوصیف

نمیشود. مثلاً شخصی را که ازشرم سرخ شده است سرخفام وآن کسی راکه ازترس رنگش پریده است پریده رنگ وصف نمیکنند، بلکه میگویند از انفعالی متأثر شده است. پس اینها انفعالاتند نه کیفیات .

استدلال در مورد کیفیات انفعالی مربوط به نفس نیز چنین است. آنچه پیدایی آن از آغاز تولد در نتیجهٔ انفعالات پایداری باشد، کیفیات نامیده میشود؛ سبکی عقل وسوداوی‌مزاج بودن و آنچه همانند اینها باشد از این گونه است ، چه بنابر آنها شخصی را سوداوی وکم عقل مینامند، و نیز چنین است اقسام دیگر آشفتگی ذهن ، که هر چند طبیعی نبوده باشد ، از بعضی خصوصیات دیگر سر چشمه گرفته است که از میان بردن آنها دشوار و یا حتی غیر ممکن است : اینها را نیز کیفیات مینامند، چه اشخاص را، بدانها توصیف میکنند ؛ ولی آنچه از علتهایی پدیدمی آید که ازمیان بردن آنها آسان است ، انفعالات نامیده میشود ، همچون آنکه شخصی در نتیجهٔ ناراحت شدن خشمناک شود : آن کس راکه در نتیجهٔ چنین انفعالی خشمناک شود سوداوی نمینامند، میگویند که انفعال پیدا کرده است. این گونه چیز ها را انفعالات مینامند نه کیفیات .

گونهٔ چهارم کیفیت مربوط به اشکال و صور چیز ها ست ، و علاوه بر آن راست بودن و خمیده بودن و هرچه به اینها ماند، چه بنا بر همین خصوصیات است که چیزی توصیف میشود : بنا بر سه گوش بودن یا چهار گوش بودن چیزی میگویند فلان کیفیت را دارد، و همین گونه است راست بودن وخمیده بودن؛ وشکل است که به هر چیز کیفیت میدهد. گمان میرود که تنک وچگال وزبر و نرم نیز بر کیفیتی دلالت دارد؛ ولی ظاهراً چنان مینماید که این گونه چیز ها نسبت به تقسیمی که برای کیفیت کردیم ، بیگانه باشد ، چه هر یک از اینها بیش از کیفیت بیان کنندهٔ وضعی است که پاره ها نسبت به یکدیگر دارند. درحقیقت چیزی چگال است که پاره های آن بسیار به یکدیگر نزدیک باشد، و اگر پاره‌ها از یکدیگر دور باشد ، آن را تنک مینامند و چون پاره های چیز به صورت هموار قرار گرفته باشد نرم است واگر بعضی از آنها برجسته وبعضی فرو رفته باشد، زبر نام دارد.

شک نیست که برای کیفیت گونه‌های دیگر نیز میتوان یافت ؛ ولی آنچه یادشد، اساسیترین و فراوانترین کیفیتها ست .

پس کیفیات همین چیز هاست که یاد کردیم ؛ چیز هایی را که صاحب کیفیت هستنداز روی‌این کیفیات یا از روی‌چیز هایی که از طریق دیگری‌به آنها وابسته است‌نامگذاری میکنند. در اغلب موارد و شاید تقریباً همیشه نام شی توصیف شده و دارای کیفیت از کیفیت مشتق میشود : مثلاً نام سفید از سفیدی و نام نحوی‌از نحو و نام عادل از عدالت مشتق است، وقس علی هذا؛ ولی در پاره هایی از موارد، چون به‌کیفیت نام مخصوصی داده نشده است ، نمیتوان چیز های واحد کیفیت را با نامهای مشتق از کیفیت نامگذاری کرد : مثلاً نامی که به دونده یا مشتزن داده میشود که به علت دارابودن‌استعدادی‌طبیعی به این نامها خوانده‌شده اند، ازهیچ کیفیتی‌مشتق نمیشود ، چه برای‌استعدادهایی‌که بنا برآنها اشخاص‌به‌کیفیتی معرفی میشوند نامی وجود ندارد، در صورتی‌که برای علمی که عملی کردن آن سبب نامیده شدن آن اشخاص به « مشترن» یا «کشتیگیر» میشود، نامی‌وجود دارد. مقصودم ازعلم یک حال است ؛ هرعلم، نیز ، نام خاص خود را دارد، همچون«مشتزنی» یا « کشتیگیری»، و کسانی که چنین حالی دارند، نام‌شان از نام علم مشتق میشود .

گاه نیز ، حتی اگر کیفیت‌نام‌خاص داشته باشد ، چیز توصیف‌شدهٔ به‌آن‌کیفیت‌نامی دارد‌که از آن مشتق نمیشود : مثلاً « انسان شریف» از لحاظ دارا بودن « تقوا و فضیلت » بدین نام خوانده میشود ، چه آن کسی را که دارای تقواست شریف مینامند ، در صورتی که این نام از تقوا مشتق نمیشود، ولی این شکل نامیدن چندان زیاد نیست .

بدین ترتیب چیز هایی را واحد‌کیفیت میدانند‌که یا نامی مشتق‌از کیفیت‌مورد نظر داشته باشند، و یا از طریقی‌دیگر ، به‌آن وابسته باشند .

در کیفیت نیز تضاد هست : مثلاً‌عدالت ضد بیعدالتی و سیاهی ضدسفیدی است، وقس علی هذا. و در مورد چیز هایی که دارای کیفیت هستند نیز چنین است : بیدادگر ضددادگر است و سفید ضد سیاه؛ ولی پیوسته چنین نیست : سرخ وزرد و رنگهایی از این قبیل‌که همه کیف است ضدی ندارند. دیگر این که اگر یکی از دو متضاد کیف باشد، دیگری نیز یک کیفت‌است. و این امر از قراردادن مقولات دیگردرمثالها به‌جای‌کیف‌آشکار میشود : مثلاً اگرعدالت ضدبیعدالتی وعدالت یک‌کیف باشد، بیعدالتی نیز یک‌کیف‌است ؛ هیچ مقوله دیگری‌از کم و مضاف ومکان‌و چیزهای

دیگر جز کیف درست در نمی آید. برای همهٔ متضاد های دیگر از گونهٔ کیف نیز چنین است.

کیفها نیز بیشی وکمی میپذیرند. یک چیز سفید را میتوان گفت که بیشتر یا کمتر از چیز دیگری سفید است. و یک عادل را میتوان گفت از دیگری بیشتر یا کمتر عادل است. علاوه بر این، کیف نیز به خودی خود پذیرای افزایش است: آنچه سفید است ممکن است سفیدتر شود؛ ولی این خصوصیت به همهٔ کیفها تعلق ندارد، بلکه بیشتر آنها چنین است. اثبات این که عدالت بیشی وکمی بپذیرد خالی از دشواری نیست؛ بعضی بر آنند که مطلقاً نمیتوان گفت عدالت پذیرای بیش وکم است، همان گونه که تندرستی نیز چنین است. تنها چیزی که میتوان گفت این است که شخصی تندرستی یا عدالتی کمتر از تندرستی یا عدالت شخص دیگر دارد، و در مورد نحو و دیگر حالها نیز چنین است. به هر صورت، در این شک نیست که چیزهایی که به این کیفیات نامیده شده اند، بیشی وکمی میپذیرند، چه میگویند کسی نحویتر یا تندرستتر از دیگری است، وقس علی هذا.

ولی چنان نمینماید که مثلث و مربع و هر شکل دیگر بیشی وکمی نمیپذیرد. همهٔ چیزهایی که که تعریف «مثلث یا دایره» بر آنها صدق میکند به یک طریق مثلث یا دایره اند، وچیزهایی را که این تعریف بر آنها صدق میکند، نمیتوان گفت که یکی از آنها بیش از دیگری [مثلث یا دایره] است: دایره بودن مربع بیش از دایره بودن مستطیل نیست، چه تعریف دایره بر هیچ یک از آنها صدق نمیکند. به صورت کلی، اگر تعریف مورد نظر بر دو چیز صدق نکند، نمیتوان گفت یکی بیشتر از دیگری [چنان] است. بنابراین همهٔ کیفیها پذیرای بیشی وکمی نیستند.

ازآنچه ذکر شد، هیچ یک نیست که تنها به کیفیتها اختصاص داشته باشد؛ ولی «همانند» و «ناهمانند» تنها در مورد کیفها به کار میرود و یک چیز جز از طریق کیفیت شبیه به چیز دیگر نیست. بنابراین، خاصهٔ کیفیت این است که در مورد آن همانند و ناهمانند گفته میشود.

نباید از آن بیم داشت که در اینجا به ما اعتراض کنند که در ضمن بحث از کیف بسیاری از مضافها را نیز بر شمردیم: «مگر نگفته بودیم که «ملکات و حالات نیز از کیفیاتند» عملاً در همهٔ مواردی از این قبیل، جنسها مضاف هستند، در صورتی که هیچ یک از نوعها چنین نیست. مثلاً ماهیت علم، به عنوان جنس، چیزی است که به صورت مضاف به چیزی دیگر بیان شده باشد(چه میگویند که علم

چیزی وجود دارد). برخلاف ماهیت هیچ یک ازعلوم جزئی مضاف چیزی دیگرنیست: مثلاً نمیگویند که نحو نحو چیزی است، یاموسیقی موسیقی چیزی؛ ولی اگرمضاف هستند، تنها از طریق جنس خود چنینند: نحوعلم چیزی است نه نحوچیزی، وموسیقی علم چیزی است نه موسیقی چیزی. بنابراین، علوم جزئی ازمقولهٔ مضاف نیستند. افراد تنها از طریق دارا شدن علوم جزئی دارندهٔ فلان کیفیت میشوند چه باداشتن علوم جزئی است که نام عالم پیدا میکنند. از اینجا نتیجه میشود که این علوم جزئی که غالباً بادارا بودن آنها صاحب صفت و کیفیت میشویم، خودنیز کیفیت هستند نه مضاف. و این را نیز باید بگوییم که اگر چیزی در آن واحد هم کیف باشد و هم مضاف، شمردن آن در هر دوجنس عیبی ندارد.

۹

[فعل و انفعال و مقوله‌های دیگر]

فعل و انفعال پذیرای ضد ند و قابل بیشی و کمی. گرم کردن ضدسرد کردن است؛ گرم شدن ضد سرد شدن؛ شاد شدن ضد غمگین بودن. و این خود پذیرفتن ضداست. برای بیشی و کمی نیزچنین است: بیشتر یا کمتر میتوان گرم کرد یا گرم شد. بنا بر این، فعل وانفعال بیشی وکمی میپذیرد

آنچه میبایستی در بارهٔ این مقولات گفته شود گفتیم. در بارهٔ وضع در فصل مضافها سخن گفتیم و بیان کردیم که نام چیزهای صاحب وضع از وضع آنها مشتق میشود.

واما در بارهٔ دیگر مقولات، یعنی زمان و مکان و مالکیت از آن‌جهت که کمال وضوح را دارند چیزی نمیگوییم جز آنچه‌در آغاز آوردیم و گفتیم: مالکیت همچون «کفش پوشیده» و «مسلح»، مکان همچون «در لوکئوم» و چیزهای دیگری که پیشتر گفتیم.

[در متقابلها]

در بارهٔ مقولات که مورد بحث ما بود به اندازهٔ کافی سخن گفتیم. اکنون به متقابلها و معانی مختلف این اصطلاح میپردازیم.

یک چیز از چهار راه متقابل چیز دیگر میشود: تقابل مضافها، تقابل متضادها، تقابل عدم و ملکه [یا نداشتن و داشتن]، تقابل ایجاب و سلب. در هر یک از این حالات تقابل به صورت

خلاصه از این قرار است در متضایفها همچون دو برابر و نیم؛ در متضاد ها همچون نیک وبد، عدم و ملکه همچون کوری وبینایی و در ایجاب و سلب همچون نشسته است و ننشسته است.

آنچه بر طریق تضایف متقابل است، آنها ست که همهٔ ماهیت آنها با مقایسهٔ با چیزی که که متقابل آنهاست یا از طریقی دیگر با آنها مربوط است، بیان میشود. مثلاً، دو برابر، چیزی است که در بیان ماهیت آن دو برابر چیزی دیگر گفته میشود، چه آن را دوبرابر چیزی دیگر میگویند. شناخت و شناختنی نیز به صورت مضاف متقابل یکدیگرند: ماهیت شناخت عبارت از شناخت شناختنی است و شناختنی نیز به نوبهٔ خود آن است که ماهیت با متقابل آن یعنی شناخت بیان میشود، چه شناختی به چیزی میگویند که شناختنی برای چیزی یعنی برای شناخت بوده باشد. بنا بر این، چیزهایی که به عنوان مضاف متقابل یکدیگرند، آنها هستند که تمام هستی آنها عبارت از آن است که نسبت، به چیزی دیگر بیان میشوند، یا از طریقی دیگر با آن چیز رابطهٔ متقابل دارند.

واما چیزهایی که همچون اضداد یکدیگرند، ماهیت آنها وابسته به اضافه و نسبتی نیست که که بایکدیگر دارند، بلکه تنها آنها را ضد یکدیگر میگویند. چه نمیگویند که خیر خیر شر است، بلکه میگویند که ضد آن است ونیز نمیگویند که سفید سفید سیاه است، بلکه میگویند ضد سیاه است، پس این دو گونه تقابل بایکدیگر تفاوت دارد.

هرگاه اضداد به صورتی باشند که موضوعهایی که این اضداد به صورت طبیعی در آنها حضور دارند یابر آنها حمل میشوند، بالضروره شامل یکی ازآن دویا دیگری باشد، در این صورت میانگین در میان اضداد وجود ندارد؛ در متضاد هایی که بالضروره یکی از آنها یادیگری در موضوعی نیست، در همهٔ حالات میانگینی وجود دارد. مثلاً، بیماری وتندرستی به صورت طبیعی در جسم جانور یافت میشود، وبه ضرورت قطعی یکی از آن دو یا دیگری به جسم جانور تعلق دارد، خواه بیماری باشد خواه تندرستی؛ به همین گونه عدد با فرد و زوج وصف میشود و بالضروره یکی از آن دو به عدد تعلق دارد، خواه فرد باشد خواه زوج؛ ولی میان اینها هیچ میانگینی وجود ندارد، نه میان بیماری وتندرستی، ونه میان فرد و زوج؛ اما در میان اضدادی که یکی از آنها یادیگری بالضروره به موضوعی متعلق نیست، میانگینی وجود دارد. مثلاً سیاه وسفید به صورت طبیعی در جسم یافت میشود، ولی هیچ ضرورتی ندارد که یکی یادیگری به جسم تعلق داشته باشد؛ چه

مهٔ اجسام بالضروره سیاه یا سفید نیستند؛ ونیز بدوخوب صفت انسان‌وموضوعهای بسیار دیگر
اقع میشود؛ ولی ضرورت ندارد که یکی ازاین دو به موجوداتی که اینها صفت آن واقع شده‌اند
ملق داشته باشد ، چه هر چیز بالضروره بدیاخوب نیست درمیان اینها نیز میانگینی وجود دارد:
ثلاً میان سفید وسیاه خاکستری ، زردفام ورنگهای دیگر هست ومیان‌خوب وبدچیزهایی است
ه نه خوب است ونه بد.

دربعضی ازحالات، این میانگینها نامهای خاص دارند، مثلاً میان سفید وسیاه خاکستری
زرد فام وهمه رنگهای دیگراست. درحالات دیگر، برخلاف به آسانی نمیتوان میانگین را با
امی بیان کرد، بلکه میانگین بانفی دو طرف تعریف میشود: مثلاً آنچه نه خوب‌است‌ونه بد،نه
مادل است ونه غیر عادل .

عدم وملکه به موضوع واحد مربوط میشود: مثلاً بینایی وکوری دربارهٔچشم گفته میشود.
به صورت کلی، موضوعی که درآن ملکه به صورت طبیعی‌یافت میشود ، همان است که یکی
ر د. متضاد برآن حمل میشود. وقتی میگوییم آنچه پذیرای ملکه است موضوع‌عدم‌قرار گرفته
ست که آن ملکه به هیچ وجه درموضوعی که به‌صورت‌طبیعی درآن بوده‌باشدحضور نداشته باشد.
کسی را، تنها ازآن جهت که دندان ندارد، بیدندان وکسی راتنها ازآن جهت که بینایی ندارد،
کور نمینامیم، بلکه کسی راچنین میگوییم که درزمانی که باید به صورت طبیعی آنهارا
اشته باشد فاقد آنها باشد، زیرا موجوداتی هستند که از هنگام تولد نه بینایی دارندونه دندان
آنها را بیدندان و کور نمینامند .

فاقد ملکه یی یا واجد آن بودن همان عدم وملکه نیست. ملکه، مثلاً بینایی است، وعدم کوری
ست؛ ولی« بینابودن» بینایی نیست، و«کوربودن»کوری نیست .کوری‌عدمی‌است، درصورتی
که« کور بو دن» درحالت عدم بود ن است که آن عدم نیست . از این گذشته اگر«کوری» با
«کوربو دن» یکی‌میبود، امکان میداشت که این دو اصطلاح بر موضوع واحد حمل‌شود؛ میتوان
گفت که« انسان کور است » ؛ولی نمیتوان گفت « انسان کوری است » . چنان گمان‌میرود که
«محروم بودن» ازحالتی با« مالک بودن» آن حالت به همان گونه که تقابل دارند که عدم‌وملکه
بایکدیگر متقابلند، چه شکل تقابل در آنها یکسان است. همان گونه کوری متقابل بینایی‌است،
کور بودن نیز متقابل بینابودن است.

. آنچه بر آن ایجاب وسلب واقع میشود.خود ایجاب وسلب نیست. مقصود ما از ایجاب، قضیه‌یی ایجابی است وازسلب ،قضیه‌یی سلبی ، در صورتی که آن‌چیزها که ایجاب وسلب بر آنها واقع میشود قضیه نیست ؛ ولی این‌دور انیز مانند ایجاب وسلب متقابل مینامند ، چه در این مورد نیز شکل تقابل یکسان است ، همان گونه که مثلاً در دو قضیهٔ «او نشسته است» و «او ننشسته است» ایجاب مقابل سلب است ، همان گونه هم آنچه مادهٔ قضیه را دریک حالت میسازد با مادهٔ قضیهٔ دیگر متقابل است ، یعنی « نشستن او » و « ننشستن او ».

واضح است که تقابل عدم وملکه به همان گونهٔ تقابل مضافها نیست : [در عدم وملکه] تمام ماهیت از راه مقایسه بامتقابل به دست نمی آید : بینایی بینایی کوری نیست واز طریق دیگر نیز نسبتی وجود ندارد. به همین گونه کوری را نیز نمیتوان کوری بینایی گفت : عدم بینایی است نه کوری بینایی. از طرف دیگر همهٔ مضافها متضایف یکدیگرند ، بدان سان که بر فرض هم که کوری در شمار مضافها باشد ، باید متضایف چیزی باشد که مضاف آن است ، ولی در اینجا تضایفی وجود ندارد ، چه هرگز نمیگویند که بینایی بینایی کوری است.

. ونیز تقابل چیزهایی که در شمار عدم وملکه اند ، همانند تقابل اضداد نیست ؛ ودلیل آن این است : از یک سو ، در متضادهایی که میان آنها میانگینی وجود ندارد ، بالضروره لازم است که در موضوعی که آنها وجود دارند یا بر آن حمل میشوند ، پیوسته یکی از آن دو حضور داشته باشد ؛ زیرا چنانکه گفتیم ، در میان متضادهایی که یکی از آنها بالضروره باید به موضوعی که پذیرای آنها ست تعلق گیرد ، هیچ میانگینی وجود ندارد : چنین است در تندرستی وبیماری ودر زوج وفرد. ازسوی دیگر ، در متضادهایی که میان آنها میانگینی وجود دارد به هیچ وجه ضروری نیست که یکی از آنها به موضوعی تعلق داشته باشد : چه مثلاً ضرورت ندارد که موضوع پذیرای آنها [یعنی سفید وسیاه یا گرم وسرد] ناگزیر سفید یاسیاه وگرم یا سرد باشد ؛ زیرا مانعی برای آن نیست که میان این دو طرف میانگینی مندرج شود. علاوه بر این ، چنانکه گفتیم ، متضادهایی میانگین دارند که یکی از آنها بالضروره درموضوعی که پذیرای آنهاست وجود نداشته باشد ، مگر این که یکی ازآنها به طبع به موضوع تعلق داشته باشد ، همچون گرم بودن برای آتش وسفید بودن برای برف : چه در این حالت چنان ضرورت دارد که تنها یکی از دو ضد به صورت قطعی به موضوع

تعلق داشته باشد نه یکی یادیگری بدون تعیین؛ زیرا ممکن نیست که آتش سرد و برف سیاه بوده باشد. از اینجا نتیجه میشود که یکی از دو متضاد بالضروره به موضوعی که پذیرای آن است تعلق ندارد، مگر این که سروکار ما با موضوعهایی باشد که تنها یکی از دو متضاد به صورت طبیعی میتواند به آنها متعلق باشد، بنابراین، در چنین حالتی موضوعها تنها یکی از دومتضاد را به صورت معین و نه یکی یادیگری را بدون تعیین، میتوانند بپذیرند.

ولی در عدم وملکه آنچه گفتیم صحت ندارند. چه موضوعی که به عنوان پذیرا در نظر گرفته شود، بالضروره همیشه یکی از دو متقابل را نمیپذیرد: به آنکه به طبع استعداد داشتن بینایی ندارد نه کور گفته میشود نه بینا. از اینجا نتیجه میشود که عدم وملکه را نمیتوان در شمار متضادهایی آورد که میان آنها هیچ میانگینی وجود ندارد. و نیز نمیتوان آنها را در شمار متضادهایی دانست که پذیرای میانگینی هستند، چه یکی از آنها باید در لحظه‌یی بالضروره به موضوع به عنوان پذیرای آن تعلق داشته باشد. از هنگامی که موجودی به طبع قابل داشتن بینایی شود، میتوانیم به او کور یا بینا بگوییم؛ ولی این گفتن به صورت نامعین است، چه ضرورت ندارد که آن موجود حتماً کور یا حتماً بینا باشد؛ آنچه ضرورت دارد یکی از این دوحالت بدون تعین است؛ ولی در مورد متضادهایی که میانگینی دارند، گفتیم که هرگز ضرورت ندارد که یکی از آن دو به موضوع نامعینی تعلق داشته باشد، بلکه تنها در بعضی از موضوعها فقط یکی از دومتضاد باید به صورت معین به آن تعلق داشته باشد. بنابر این، معلوم میشود که هیچ یک از دوطریقه یی که متضادها بایکدیگر تقابل دارند، در متقابلهای بنابر عدم وملکه قابل تطبیق نیست.

علاوه بر این، در متضادها ممکن است با همانا ماندن موضوع پذیرا، تغییر از یکی از دو متضاد به دیگری صورت پذیرد، مگر این که تنها یکی از آن دو به طبع به موضوع تعلق داشته باشد، همچون گرم بودن برای آتش. چه ممکن است که تندرست بیمار وسفید سیاه وگرم سرد شود وحتی ممکن است خوب بد وبد خوب شود، چه آدم بد، چون در راههای تازهٔ بهتر زیستن واندیشیدن گام نهد، میتواند هرچند اندك، به راه خوبی پیش رود وچون چنین شخصی یك بار بهبودی پیدا کند، هر اندازه اندك باشد، واضح است که میتواند به کلی تغییر پذیرد یا لااقل بهبود فراوان پیدا کند، چه هر اندازه هم که پیشرفت نخستین اندك باشد، تمایل او به نیکی رفته رفته آسانتر میشود و به همین جهت است که در حقیقت پیشرفت بیشتری میکند، و چون این پیشرفت پیوسته است،

حد سرانجام به تمامی به حالت متضاد میرسد، مگر این که کوتاهی زمان مانع او شود. برخلاف در عدم و ملکه ممکن نیست که تبدیل به عکس حاصل شود: ازملکه به عدم ممکن است راهی باشد؛ ولی عبور از عدم به ملکه ممکن نیست، چه آن کسی که کور شده است نمیتواند بینا شود، و آن کس که سرطاس دارد هرگز موی فراوان پیدا نمیکند و دندانهای کسی که ریخته است بار دیگر نمیروید.

اکنون به تقابل ایجاب و سلب میرسیم: واضح است که در اینجا تقابل برسان هیچ یک از اشکالی که ذکر شده صورت نمیگیرد. چه تنها در این حالت است که بالضروره میبایستی یکی از دو متقابل راست باشد و دیگری دروغ؛ زیرا نه در متضاد ها و نه در مضافها و نه در عدم و ملکه چنین ضرورتی وجود ندارد که یکی راست باشد و دیگری دروغ. مثلاً تندرستی وبیماری متضاداند؛ ولی نه این راست یا دروغ است و نه آن. به همین گونه دو بر ابر و نیم همچون دو مضاف متقابل یکدیگرند؛ ولی هیچ یک از آن دو نه راست است و نه دروغ. در مورد آنچه به عدم و ملکه مربوط میشود، همچون بینایی و کوری نیز چنین است. خلاصه آنکه هیچ یک از چیز هایی که بدون پیوند گفته میشود، نه راست است و نه دروغ، و همهٔ متقابلهایی که از آنها سخن گفتیم بدون پیوند بیان میشوند.

ولی چنان به نظر میرسد که این خصوصیت اصولاً در متضا د ها یی مشاهده میشود که با پیوندی بیان میشوند، چه «سقراط تندرست است» ضد «سقراط بیمار است» است؛ اما حتی در این عبارتها پیوسته ضرورت ندارد که یکی از آنها راست باشد و دیگری دروغ، البته اگر سقراط موجود باشد. یکی از این دو عبارت راست است و دیگری دروغ؛ ولی اگر موجود نباشد هر دو دروغ است، چه اگر سقراط نباشد، نه «سقراط تندرست است» راست است و نه «سقراط بیمار است». در مورد عدم و ملکه اگر موضوع اصلاً وجود نداشته باشد هیچ یک از آن دو راست نیست؛ و حتی اگر موضوع وجود داشته باشد، همیشه چنان نیست که یکی راست باشد ویکی دروغ. «سقراط بینا است» ضد «سقراط کور است» از طریق عدم و ملکه است؛ اگر سقراط باشد ضرورت ندارد که یکی از این دو عبارت راست ودیگری دروغ باشد (چه هنگامی که سقراط هنوز به طبع قابل دیدن نیست، هردو عبارت دروغ است)، واگر سقراط اصلاً وجود نداشته باشد، هر دو عبارت، یعنی این که بینا باشد یا کور، متساویاً باطل است.

در مورد ایجاب وسلب به صورت دیگری است : خواه موضوع موجود باشدیا نباشد ، به هر صورت یکی راست است ودیگری دروغ . «سقراط بیمار است» و «سقراط بیمار نیست» را در نظر میگیریم؛ اگر سقراط باشد ، آشکار است که یکی از دو عبارت راست است و دیگری دروغ ، و اگر نباشد نیز چنین است ، چه اگر نباشد گفتن این که بیمار است دروغ است و گفتن این که بیمار نیست راست است .بنا بر این ،تنها چیز هایی که ازطریق ایجاب و سلب متقابلنداین خاصیت را دارند که یکی ار آنها راست است و دیگری دروغ .

۱۱

[اضداد]

ضد نیک بالضروره بداست و این از استقرا[۱] در جزئیات آشکار میشود .مثلا[۲]، ضدتندرستی بیماری است و ضد دلاوری بزدلی و قس علی‌هذا؛ ولی ضد بد گاه نیک است و گاه بد: مثلا[۳] ضد افراط که یک بداست تفریط است که آن نیز بد است ، و اعتدال که نیک است هم ضد این است و هم آن؛ ولی تنها در معدودی از حالات است که چنین اتفاق میافتد، اغلب او قات همیشه ضد بد نیک است .

علاوه بر این ، در اضداد چنین نیست که اگر یکی وجود داشته باشد دیگری نیز وجود داشته باشد: اگر همه تندرست باشند، تندرستی وجود دارد و بیماری وجود ندارد؛ به همین گونه، اگر همه چیز ها سفید باشند سفیدی وجود داردو سیاهی وجود ندارد . و نیز با وجود آنکه «سقراط تندرست است» ضد «سقراط بیماراست» است، ولی‌چون ممکن نیست که هر دوحالت متضاد به یک موضوع تعلق گیرد . بنا بر این ،ممکن نیست که در صورت وجودیکی از دو متضاد دیگری نیز موجود باشد: اگر این درست باشد که «سقراط تندرست است»، این که «سقراط بیمار است» نمیتواند موجود باشد .

واضح است که اضداد به طبع میبایستی در موضوعهایی وجود داشته باشند که دارای یک جنس یا نوع باشند. چه بیماری و تندرستی به طبع در بدن جانور وجوددارند، و سفیدی وسیاهی دریک جسم بدون تعین دیگر ، وداد گری و بیداد گری در نفس آدمی .

ونیز لازم است که هرجفت متضاد درهمهٔ حالات ، یادر یک جنس باشند، یادرجنسها ی

اَد ویا خود جنس باشند: سفیدوسیاه دریک‌جنس قرار دارد، (رنگ که جنس آنها است)، ودادگری وبیدادگری در دوجنس متضاد(چه‌اولی فضیلت‌است‌وجنس دومی رذیلت)؛ امانیک وبددریک جنس نیستند، بلکه خود جنسهایی برای بعضی ازچیزها هستند.

۱۲

[متقدم]

یک چیز رااز چهار وجه متقدم مینامند.

به معنای اولی واصلی، بنابر زمان است که چیزی را کهنتر وقدیمتر از چیز دیگر میگویند چون زمان بیشتری بر آن گذشته است، آن راکهنتر وقدیمتر مینامند.

به معنای دوم چیزی نسبت به چیز دیگر متقدم است که در توالی وجود، ترتیب وجود یافتن آنها انعکاسپذیر نباشد : مثلاً عدد یک متقدم برعدد دو است، چه اگر دو در دست باشد بیفاصله نتیجه میشود که یک‌وجود دارد، درصورتی‌که اگر یک در دست‌باشد، ازآن بالضروره چنین نتیجه نمیشود که دو وجود دارد. وجود عدد یک ازلحاظ عکس شدن ترتیب مستلزم وجود عدد دونیست. چنان مینماید که آن چیز متقد م است که درتوالی وجودی انعکاسپذیر نباشد.

متقدم سوم آن است که حسب رتبه چنین است و در علوم و در سخنرانیها مشاهده میشود. علوم برهانی، بر حسب ترتیب، متقدم و متأخر وجود دارد: در هندسه اسطقسات [یعنی اصول ومبادی] ازحیث ترتیب متقدم بر قضایای هندسی است، و در نحو حروف متقدم بر هجا هاست. وبه همین گونه است در سخن راندن که تمهید مقدمه از حیث ترتیب بر بیان مقصود متقدم است.

علاوه براین، معانی‌که ذکر شد، معنای دیگری نیز هست: چنان گمان‌میرود که‌آنچه بهتر و ارجمندتر است‌به طبع متقدم است. درزبان‌متعارفی در بارهٔ کسانی که‌مردمان به‌آنان بیشتر قدر مینهند و آنان را بیشتر دوست دارند، میگویند که آنان مقدم بر دیگرانند، واین بدون شک از معانی ذکر شده دور است .

گونه هایی که متقدم بر آنها گفته میشود تقریباً اینها بود .

ولی گمان میرود که بیرون از معانی متقدم که یاد شد، معنای دیگری نیز باشد. چه در چیزهایی که از لحاظ توالی وجود انعکاسپذیرند، آنچه را که از لحاظی علت به وجود آمدن چیز دیگر است، به طبع و بالضروره نسبت به آن متقدم میشمارند. و آشکاراست که مثالهایی از این گونه وجود دارد: مثلاً[2] داشتن یک «انسان» با صحت داشتن قضیه «انسان موجوداست» انعکاس پذیر است چه اگر انسان موجود باشد، قضیه‌یی که به وسیلهٔ آن میگوییم انسان موجود است نیز راست است؛ و بالعکس، اگر قضیه‌یی که به وسیلهٔ آن میگوییم انسان موجوداست نیز راست باشد. انسان نیز موجود است؛ ولی قضیهٔ راست به هیچ وجه علت وجود شی نیست، بلکه بر خلاف چنان مینماید که وجود شی است که به گونه یی علت راستی قضیه میشود؛ زیرا که راست ودروغ بودن قضیه به موجود بودن یاموجود نبودن شی بسته‌گی دارد.

و چنین است که یک چیز از پنج وجه بر چیز دیگر متقدم میشود.

۱۳

[باهم بودن یامعیت]

معیت به معنای ساده و اساسی این کلمه در بارهٔ چیز هایی گفته میشود که پیدایی آنها در یک زمان صورت گرفته و هیچ یک متقدم بر دیگری نبوده باشد. در این صورت آنها را دارای معیت زمانی یاهمزمان مینامند.

معیت به طبع خاص چیز هایی است که از لحاظ توالی وجودی انعکاسپذیر باشند بی آنکه یکی از آنها به هیچ وجه علت وجود دیگری بوده باشد. «دو برابر» و «نیم» چنین است: این دو انعکاسپذیر ند، چه اگر دو برابر وجود داشته باشد نیم نیز وجود دارد، و اگر نیم وجود داشته باشد دو برابر نیز وجود دارد؛ ولی هیچ یک از این دو، علت وجود دیگری نیست.

نوعهایی که از تقسیم یک جنس به دست می‌آیند و در جنس واحد مقابل یکدیگر قرار میگیرند نیز دارای معیت به طبع هستند. مقصودم از «مقابل یکدیگر در تقسیم» آنها ست که با روش تقسیم واحد به دست می‌آید. مثلاً[2] «بالدار» با «پادار» و «ابزی» چنین معیتی دارداینها که در داخل یک جنس متمایز از یکدیگر میشوند، متقابل در تقسیمند. چه جانور به انواعی همچون بالدار و پادار و ابزی تقسیم شده است: هیچ یک از آنها نه متقدم است و نه متأخر، و چنان مینماید

که همهٔ اینها به طبع معیت دارند، هر یک از این نوعها، یعنی «پادار» و «بالدار» و «ابزی» میتواند به نوبهٔ خود به نوعهای دیگری تقسیم شود: این نوعهای اخیر نیز، که از یک جنس و با یک تقسیم حاصل میشوند، معیت طبیعی دارند.

اما جنسها همیشه متقدم بر نوعهاست، چه از لحاظ توالی وجودی میان آنها انعکاس وجود ندارد: مثلاً[2] اگر ابزی وجود داشته باشد جانور نیز وجود خواهد داشت، ولی اگر جانور وجود داشته باشد وجود داشتن ابزی ضروری نیست.

بنابر این، معیت به طبع دربارهٔ چیزهایی است که از لحاظ توالی وجود انعکاس پذیرند، بی آنکه یکی به هیچ وجه علت وجود دیگری بوده باشد؛ وسپس مربوط به انواعی است که در تقسیم یک جنسی مقابل یکدیگر واقع میشوند وبالاخره، معیت مطلق یا همزمانی مخصوص چیزها است که پیدایی آنها در یک زمان صورت گرفته باشد.

١٤

[حرکت]

حرکت بر شش گونه است پیداشدن یا تکون، تباه شدن یا فساد، نمو، کاهش، دگرگونی یا استحاله، وتغییر مکانی.

آشکار است که همهٔ حرکات، جز استحاله، بعضی مخالف بعضی دیگر است: تکون فساد نیست همان گونه که نمو یا تغییر مکانی کاهش نیست، وقس علی هذا. و امادر مورد استحاله ممکن است کسی چنین اعتراض کند که چون چیزی در معرض استحاله قرار بگیرد، لزوماً این استحاله بنابر یکی از گونه های دیگر حرکت صورت میپذیرد، ولی این درست نیست: چه همه یا تقریباً همهٔ انفعالات وتأثراتی که در ما پدید می آیند، استحاله هایی را سبب میشوند که هیچ چیز مشترکی با دیگر حرکات ندارند؛ زیرا آنچه باتأثیر متحرك میشود، ضرورت ندارد که نمو یا کاهش پیدا کند؛ وبرای دیگر اقسام حرکت نیز چنین است. بنابر این، استحاله از دیگر حرکات متمایز است، چه اگر استحاله ودیگر حرکات یکسان میبود، لازم می آمد که چیز استحاله یافته افزایش یا کاهش پیدا کند یا گونهٔ دیگری از حرکت برآن عارض شود؛ ولی چنین چیزی ضرورت ندارد. ونیز لازم می آمد که آنچه نمو یا کاهش یافته است استحاله پیدا کند؛ ولی چیزهایی است که بدون استحاله نمو میکنند؛ مثلاً[3] مربع را میتوان با گونیا نمو داد وبزرگتر کرد، بی آنکه استحاله یی در آن پیدا شود؛ وبرای اشکال دیگر از این قبیل نیز چنین است. پس حرکتها کاملاً[4] با یکدیگر مخالفند.

ضد حرکت به صورت مطلق سکون است؛ ولی هر حرکت متضاد خاص خود را دارد: ضد تکون فساد است؛ ضد نمو کاهش و ضد تغییر مکانی سکون مکانی. در این گونهٔ اخیر حرکت، ظاهراً چنان مینماید که تغییری که بیش از همه متقابل مکانی است تغییر به سوی مکان متضاد است: مثلاً ضد حرکت رو به بالا حرکت رو به پایین است، و ضد حرکت رو به پایین حرکت رو به بالا، و اما در مورد آن نوع از حرکت که سخن در بارهٔ آن باقی ماند [یعنی استحاله]، تعیین این که متضاد آن چیست آسان نیست. چنان گمان میرود که ضدی ندارد مگر این که ضد آن را سکون در کیف یا تغییر در کیف متضاد بدانیم، به همان گونه که متضاد تغییر مکانی را سکون مکانی یا حرکت به سوی مکان متضاد دانستیم استحاله در حقیقت تغییر در کیف است، بدان سان که آنچه متقابل با حرکت کیفی میشود، یا سکون کیفی است و یا تغییر به سوی کیف متضاد، همچون این که، مثلاً، سفید شدن ضد سیاه شدن است، چه وقتی استحاله صورت میگیرد که تغییر به سوی کیف متضادی حاصل شود.

۱۵

[مالکیت یا داشتن]

لغت «داشتن» به چندین گونه به کار میرود:

یکی به معنی ملکه و حال یا کیفیت دیگر است: چه میگوییم که علمی یا فضیلتی «داریم». دیگر در مورد کمیت است: مثلاً بلندی قامتی که کسی «دارد» چه میگویند که کسی بالایی به اندازهٔ سه ذراع یا چهار ذراع «دارد». دیگر در مورد آنچه بدن را میپوشاند همچون قبا یا ردا. دیگر در مورد آنچه در جزئی از بدن است، همچون انگشتری در انگشت، یا جزئی از بدن است، همچو دست و پا. دیگر در مورد آنچه در ظرفی است همچون گندم در تاپو یا شراب در خمره، چه میگویند که خمره شراب «دارد» و تاپو گندم «دارد» این گونه «داشتن» به معنی «در ظرفی» بودن است است و یا «داشتن» اشاره به مالک بودن است، چنانکه میگوییم فلان مرد یک خانه «دارد».

و نیز در مورد یک مرد میگوییم که زن «دارد» و در مورد یک زن میگوییم که شوهر «دارد» ولی چنان مینماید که این شکل اخیر معنای «داشتن» دورترین معنای آن است، چه معنی زن «داشتن» چیزی جز زندهگی کردن با او نیست.

شاید بتوان برای «داشتن» معانی دیگری نیز یافت؛ ولی شکلهای متعارفی به کار رفتن آن همینها بود که ذکر شد.

پرندهٔ نگاه

پرندهٔ نگاهت
پرشکسته وزخم آگین است
اینک گهواره یی بی سکون در من
که پاییز را میپرورد .

سایهٔ ابر

گویا به شهر قلب تو اکنون
ابری بزرگ سایه دوانده ست ،
کا ینسان :
خورشید های چشم تو خاموشند
ودستان پر نوارش تو ،
خالی .

آرزو

کاش تنهایی من
گل سرخی بود
که‌به وقت دیدار
به‌تو میبخشیدم

محمود پسنا

برای آسان‌سازی آموزش چه باید کرد؟

همان گونه که میبینیم دنیای امروز دنیای تخنیک و ماشین است که همواره در حال تحول و دیگر گونیست وبرق آسا به سوی پیشرفت وتکامل حرکت دارد، در این جریان و در اثر فعالیتهای مغز ودماغ ونیروی سازنده وخلاق انسانها پدیده‌های نو به مقتضای عصر و زمان و بر حسب نیازمندیها و پاسخ به این نیازمندیهای انسان به وجود می‌آیند ودر عوض پدیده های کهنه ، که دیگر نونیستند یعنی برای برآورده ساختن نیاز انسانها دیگر توانایی ندارند یااین‌که ارزش بودن را در اثر گذشت زمان ودر نتیجهٔ پیشرفت تفکر وتعقل انسانهااز دست میدهند، رو به نابودی میگذارند. وانسانها ازپدیده‌های نو، که درآنها روح زمان، تحول وتکامل نهفته است، تاآن‌حدکه امکانات، ساخت وویژه گیهای آنها اجازه میدهد به منظور رفع نیازمندیها وحل مسایل و دشواریها یاری میجویند ودر بهبود وضع زنده‌گی انسانی خویش وبرای رسیدن به شاهراه ترقی وپیشرفت ازآن استفاده میکنند وباید هم بکنند .

دنیای آموزش وپرورش نیز چنین است، یعنی در پیوند ووابسته به تحولات ودیگر گونیهای دنیای مادی ، خود همواره در حال دیگر گونیها، تغییرات واصلاحات است. دنیای آموزش و پرورش دنیایی نیست که ایستا وساکن باشد واز پیشرفت زمان وسیر تحولات تأثیر نپذیرد و

تأثیر نگذارد ویارابطه ها وضابطه های این دنیا، امکان تغییر ، دیگرگونی ، بسط وانکشاف ، یا امکانات دیگری از این قبیل را نداشته باشد وباید که داشته باشد ؛ زیرا اندیشه‌ها جامد نیستندو نیروی سازنده‌گی وحس ابتکاری انسان ازسازنده‌گی وابتکاربازنمیایستد، انسان اگردرفراسوی خطی مخلوق است ، در فراسوی آن دیگرش خالق و آفرینشگر است؛ می آفریند، ایجاد میکند وخلق میکند تا بیشتر نیاز اساسی خود و نیاز تحولات زمانش را پاسخ گفته ماهیت انسانی وآفرینشگریش راثبیت کرده زنده‌گیش راکمیت وکیفیت خوبتر و بهتر بخشیده باشد .

میگویند «احتیاج مادر ایجاد است» آری، همین گونـه است ، دنیای تحول و تکامل نیز مصداق همین گفته است. انسان دریک زمان چیزی را برحسب نیاز وامکانات زمان ومکان به وجود می‌آورد واز آن تاآن زمانی که میتواند همگام وهماهنگ بازمان باشد و نیازش را پاسخ گوید، سود میبرد. مگر این که گفتیم انسان ونیازانسان در همه دوره ها وزمانه‌ها یکسان نیست براین امر متکیست که اندیشه، ویژه گیها، خلاقیت ومهارت انسان‌همیشه مسیر تحول وتکامل را دنبال میکند وهرچه بیشتربه سوی پیشرفت وتحول گام بر میدارد ونیازمندیهای‌بیشتر احساس میشود وباز در اثر این ترقی وتحول است که پدیده‌ها وچیز های ساختهٔ انسان از پاسخگویی به نیازانسانها درهمه دوره‌ها عاجز وناتوان میماند؛ زیرا انسان ونیازاوتکامل‌میکند، اما آن پدیده‌هایی که براساس نیاز ابتدایی ومحدودیت، فکری و ذهنیش ساخته است در همان محدودیت وسطح نیاز ابتدایی باقی میماند وتوانایی وتناسبی با فـراخی اندیشه، بینش ونیاز دورهٔ تحول وتکامل بعدیش‌ندارد وهمین است آنچه‌راکه‌انسان‌دیرورساخته است، باساخت، وویژه‌گیهای امروریش وآنچه راکه امروز میسازد با وسعت افق نیازو زمینهٔ تحول و تکامل فردایش توافق و تطابق کلی ندارد، پس ناگزیراست تا حس ابتکار وخلاقیتش را برانگیزد وهماهنگ با نیاز و خواست زمان ومکانش چیز ها وپدیده های تازه وجالبتر دیگـری را بیافـریند تا در رشد وکمال ابعاد وسیع وپهناور زندگانیش اورا یاری رساند .

البته این تحولات و پیشـرفتهای جهان بشریت نمیتواند بی رابطه و پیوند بـه امر آموزش وپرورش باشد، نه تنها بی‌رابطه نمیتواند باشد، بلکه مدنیت جهان کنونی‌خود محصول سیستم آموزش وپرورش میباشد وبی هیچ شکی آموزش وپرورش سالم ومناسب به مفهوم اخص‌شالوده

واساس تحولات، ثقافت وفرهنگ یک جامعه ودرکلیت جوامع بشری وا تشکیل میدهد، چه میدانیم که انسان برای پیمودن راه ترقی وکمال به دانش، آگاهی وبینش نیاز دارد تا به یاری آگاهی و دانشش راهها ووسیله های پیشرفت وتمدن را بشناسد، عوامل خوب وبد را در راه ترقی تشخیص دهد، به تحلیل وتجزیهٔ قضایا ومسایلی که به امر تحول وابستهگی دارد، بپردازد وبدین وسیلهامکانات خوب وسودمند ویاری دهنده رابه دستآوردتابعد در این راه،باکمال اطمینان واعتماد عمل نماید که اینآگاهی خود به خود ضرورت آموزش را آشکار میسازد. پس انسانها نخست باید باسلاح دانش وبینش مجهز باشند وبعد در شاهراه ترقی وتجدد گام بردارند که این جز ازراه آموزندهگی وسعی ومجاهدت میسر نتواند بود. واگر تحول وپیشرفت جهان بشریت بربنیاد آموزش وپرورش سالم وانسانی نباشد تحول وتکامل بیماری بیش نیست و دیری نمیگذرد که در سوگ سقوط وانحطاط خویش مینشیند.

بدین گونه میبینم که آموزش وپرورش باشناخت و تشخیص عوامل ور وابط، تحولات را سریعمیسازد وطرح وتغییرات رابه وجود می آورد که البته اینتحولات وتغییرات یکی از ویژهگیهای جهان آموزش وپرورش نیز میباشد، یعنی درجهان آموزش وپرورش نیز اندیشه های انسان درجنب وجوش است وهمواره در تلاش وپیدا کردن راههای خوب ومناسب تدریسی وآموزشی میباشد. دراین ساحه نیز مانند همه ساحات علوم انسانی دیگر درهر دوره و زمانی دیگر گونیها، انقلابات واصلاحاتی به وجود آمده است که این انقلابات و اصلاحات همهنتیجهٔ به کار افتادن فکر ودماغ ونیروی اندیشهٔ انسانهاست تاازثمرونیروی فکری ومعنوی کار شناسان آموزش وپرورش وسایل، امکانات وروشهای سودمندتر ومؤثر تری کشف وتسهیلات لازم و سادهٔ درزمینهٔ آموزش وپرورش فراهمساخته شودتابهتر بتواند این امر نیک وشریف دنبال شود، چه دیگر آموزگار امروز نمیتواند آموزنده را طوری آموزشوپرورش نمایدکه دوسه قرنپیش معمول بود، یادرامر تدریس ازهمان شیوه وروشی کار بگیرد که در قدیم رواج داشت یاهمان معیارها ورابطه هایی که درمدارس قدیم مروج بود، درآموزشگاهها و مکاتب امروز نیز همان رابطه ها ومعیارهارا مسلط وبرقرارسازد وباهمیناصلها کارآموزش رادنبال نماید. این امکان ندارد. مثلاً شاگردی را درنظر میگیریم، شاگرد جهان امروز را، باخصوصیات خودش، با ویژه گیها

وخواستهای زمانش، باه‌مهارت وانکشاف فکری وذهنیش، با موقعیت فرهنگی وا جتماییش، واندازش، باوسعت دید وبینش وبادرك، ظرفیت وخصوصیات دیگرش. وحال اگرآموزگاری بخواهد این شاگرد را بربنای اساسات طرزالعملهای مدارس قدیم زیرآموزش وپرورش بگیرد چی سود وثمری ازاین کار خواهد چید؟ فکر میکنم سودچندانی دربر نخواهد داشت. این بدان معنی نیست که‌ما همه اصلهای مدارس قدیم را نفی کرده‌از اصلهای خوب وسودمند آن چشم پوشیده باشیم، بلکه این‌معنی را دارد که ما میتوانیم درهمه زمانه ها ازشیوه ها وروشهای ثابت آموزشی استفاده کنیم، چه زمان‌ماعیراز آن زمان‌وپیشرفته ترازآن‌زمان است وباپیشرفت زمان شیوه های خوبترورساتر دیگری مطابق‌بانیاز نظام‌آموزش وپرورش امروزبه وجودآمده است. دراین شکی نیست‌که اصلهای‌آموزشی قدیم‌درزمان‌خودش وبه میزان پیشرفت وسیستم آموزش وپرورش‌همان زمان روررسا ومناسب‌بودند وحتی‌چه‌بساکه بسیاری ازاصلها وشیوه های‌آموزشی‌مدارس قدیم‌شاید به سود دنیای‌آموزش‌امروز با شند. آموزگاران ماآن شیوه های سودمند رابشناسند وبعد یکجا باشیوه های خوب‌دیگری‌که توسط دانشمندان ومحققان‌آموزش‌کشف شده محصول تلاشها وکوششهای صاحبنظران دراین زمینه میباشد به‌کار گیرند تا در کار آموزش آسانی پیش آید.

بر ای این که ماباپیشرفتها ودیگر گونیهای نظام آموزش وپر ورش زمان امروزآشنایی دقیقتر وخوبتر حاصل‌کرده باشیم ودانسته باشیم که در دنیای‌آموزش وپرورش‌امروز همگام باپیشرفتها وتغییرات‌دیگر ساحات دانشهای انسانی چه تغییرات وابتکاراتی به‌وجود آمده است برخی‌از ویژه‌گیهای مدارس قدیم ونظام‌آموزش وپرورش امرور رابر میشماریم:

الف) براساس مکاتب قدیم آنچه که آموختانده میشد تاحد زیادی یکجا نبه‌ومجردبود.

ب) مکاتب قدیم آموزنده‌رابه صفت‌یك امانت دار ـ امانت دار واژه ها ومتنها، پرورش میکرد، آنچه‌راکه‌به امانت میسپرد باکمال‌احتیاط وبارعایت همه نظم وترتیب (یعنی طوطیوار) پس تحویل میگرفت.

ج) در مکاتب قدیم آنچه راکه برای آموزنده عرضه میکردند و می آموختاند بازنده‌گی ومحیط پیرامونش رابطهٔ کمتری داشت واورا به‌گونه‌یی بیگانه ازمسایل روزوجامعه‌میپرورانید.

د) طرز وشیوهٔ مکاتب قدیم درخصوص عمل، سلوك وکردار فرد توجه نمیکرد ودر وسعت افق دید وبینش فردزمینه ووسیله نداشت.

ه) درمکاتب قدیم نسبت به جنبه های ابتکاری وخلاقانه، هوش، ذکا ودیگر ویژه‌گیهای فکری وعملی افر اد سهل انگاری وبی اعتنایی خیلی ز یاد محسوس بودو اتکای بیشتر بریک یا دوجنبه- مثلاً جنبهٔ دهنی- صورت میگرفت.

و) مکاتب قدیم را جع به کرکتر، شخصیت وسلیقهٔ دانش آمور وعواملی که درساختمان این مفاهیم عالی وانسانی مؤثریت وقاطعیت داشتند، بیتوجه بود واساساً این موارد را امر قابل توجه نمیپنداشت.

ز) مکاتب قدیم مرقعیتهای اقتصادی، اجتماعی، حالتهای‌جسمی وروانی وظرفیتهاومهارتهای دانش آموز را درنظر نمیگرفت وزمینهٔ حل وگره گشایی عقده‌های روانی واقتصادی واجتماعی آمورنده را- بنابر نارسایی امکانات وروشهایش -آماده نمیساخت.

حال اگر دانش آموز امروز را با همان معیار ها وموارین ومحدودیتهای شیوه‌های آمورشی مدارس قدیم زیرآمورش و پرورش بگیریم آیا کار نادر وایی نکرده‌ایم؟ آیا ارمزیتها، امتیازات وپیشرفتهای این ساحه چشم نپوشیده‌ایم؟ پیداست که پوشیده‌ایم.

واما این محدودیتها ونوافص شیوه های آمورشی مکاتب قدیم امر ور در اثر تفکر وتجسس وکاوشهای محققان وصاحبنظران دنیای آموزش تاحدی مرفوع شده است. شیوه های خوبی کشف وموارد وعواملی درنظر گرفته شده‌است که ازپاره‌یی نارساییها ودشواریها دراین زمینه کاسته شده تسهیلات لازم، ساده ومناسبی را برای آموزش وپرورش مهیاساخته است، به سخن دیگر، این که آن نواقص را تاحدی تکمیل نموده اند؛ پس میبینیم که بهبود هایی در وضع آمورشی وپرورشی امرور صورت گرفته است. چنان که اگر به نظام آموزش وپرورش امرور دقت کنیم آن راعکس معیار ها واساسات آمورشی قدیم درمییابیم، بدین گونه:

الف) سیستم آموزش وپرورش امروز برخلاف سیستم آمورشی قدیم محصر به کتاب ونیاز حفظ متنها به گونهٔ طوطیوار و پرورش دانش آمرز به صفت یک امانت دارمحض نیست

ب) توجه به کرکتر، سجایا وشخصیت دانش آموز درهسته ومتن اساسی برنامهٔ آموزشی وپرورشی قرار دارد.

ج) موادومادهٔیی‌که برای دانش‌آموزعرضه میشود پیوند مستقیم واساسی باوسایل زنده‌گی

وفعالیتهای روزانه اش دارد وبانیازها وظرفیتهای روانی وفکریش هماهنگ وسازگار است.

د) توجه به همه زمینه ها وابعاد زندهگی شاگرد وانکشاف استعدادها ومهارتهای اجتماعی وهنری اودر برنامهٔ آموزشی وپرورشی امروز از ارزش واهمیت ویژه یی برخوردار است.

ه) زمینه برای انکشاف حس ابتکار ونیروی سازندهگی دانش آموز در برنامهٔ آموزشی کنونی به گونهٔ بسیار خوب ومناسب مساعد است.

ر) کار آموزش وپرورش در عصر کنونی منظم و بامحتوی وهدف اخلاقی وانسانی دنبال میشود.

ز) کردار وسلوک دانش آموز، پیچیده گیهای روانی وروحی، حالتها وموقعیتهای ویژهٔ وی خیلی به دقت وتوجه در نظر گرفته میشود.

س) نسبت به جنبه های نظری به جنبه های عملی کار دانش آموز بیشتر اهمیت داده میشود وشیوه ها و زمینه های دیگری از همین گونه خوب ومناسب.

اینها خود نمایانگر تغییرات واصلاحات ونوآوریها در دنیای آموزش و پرورش است که با تجارب وکارکرد های دانشمندان شیوه ها وامکانات معقول و پسندیده جانشین روشها واساسهای ناقص ونارسای مکاتب قدیم شده زمینهٔ آموزش وپرورش خوب وپسندیده را فراهم ساخته خلاها ونارساییهای شیوه های مکاتب قدیم را پر وتکمیل نموده است.

حال باگذشت از این مقایسه در این زمینه دقت میکنیم که از کدام راه وازچی وسایل وشیوه یی استفاده کنیم که آموزش ساده و آسان صورت بگیرد و از دشواریها در این زمینه کاسته شود ونتایج مطلوب ودلخواه از آموزش به دست آید. فکر میکنم بسیاری از دشواریها در زمینهٔ آموزش ناشی از اختلافات فردی است وحال برای این که این اختلافات کاهش یافته کار آموزش ساده تر ومؤثر تر دنبال شود چی باید بکنیم؟ به پاسخ این پرسش، دانشمندان شیوهٔ بخشبندی را در صنف ومکتب پیشنهاد وبه تجربه گرفته اند. واینک ماهم برای این که با ویژه گی ومؤثریت این شیوه آشناشده باشیم به گونهٔ فشرده این شیوه را به بررسی میگیریم؛ اما پیش از بررسی باید گفت که آموزگاران خود میتوانند علاوه بر استفاده از این گونه شیوه های علمی از روشهای سادهٔ دیگری به خاطر تدریس خوب و موفق استفاده نمایند و ازیک نواختی وفضای دلگیر پروسهٔ آموزش

جلوگیری کنند واین بیشتر مربوط به تجارب ، مهارت وابتکارات آموزگار میشود که چطور و ازچی راهی میتواند پروسهٔ درس را به شاگرد دلچسپ سازد وزمینهٔ دلگرمی ، علاقه‌وسهم عملی ومستقیم شاگرد را در پروسهٔ درس آماده نماید

بیشتر دیده وشنیده شده است که شاگردان از مکتب مفهوم و تعبیری دیگری -غیراز مفهوم اساسی و معقولش - در ذهن خود میپذیرند، گویا نه مکتب ،بل زندان و زندانبانی است که زیرنام وپردهٔ دیگری به نام‌آموزشگاه وآموزگار جلوه‌کرده‌است وهمین است‌که وقتی ازمکتب رخصت میشوند با شور وشادیهای بیپایان ، که‌گویا بازندان وشکنجه های او وداع کرده باشند، به سوی خانه روان میشوند.وتا حدی هم‌این شادی واین تعبیر شان درست‌هم است ؛ زیرا شاگردان وقتی ازفضای‌آزاد وبدون قیود شامل‌آموزشگاه‌میشوند ،آن‌جا شرایط و قوانین آموزشی وپرورشی ،آزادی وحود سری‌آنها را محدودمیسازد وچون‌زنجیری در دست‌وپاهای شان میپیچد وآنها در چوکات همان شرایط وقوانین‌مسلط پرورش میبابند . حال اگر این محیط‌آموزشی و قوانین ومعیارهای‌حاکم‌آن ،خشک ، مجرد، آزاردهنده‌وتحمیلی باشد ،درست است که‌تعبیر آنها نابه‌جا نیست وبنا برتعبیر آنها آموزشگاه زندانی بیش نیست و آموزگار زندانبانی ؛ مگراین که آموزگاروآموزشگاهها در صورتی میتوانند ازاین گونه تعابیربرکناربمانند که قوانین‌ومعیارهای آموزشگاهها برمبنای ذوق ،استعداد ،ابتکار ، سطح‌درك وهضم مطالب ، تجارب ومهارت شکل وساختمان یافته باشند .

به هر حال ، اینك همان مسألهٔ بخشبندی را طرح میکنیم. درآغاز بررسی نخست‌باید بدانیم که بخشبندی چیست؟ بعد بدانیم که‌آیا بخشبندی وسیله است یا هدف ؟ بعد هم این که بخشبندی درتدریس‌چه‌نقش‌واهمیت ویژهٔ را دارا میباشد .

میدانیم که‌کودکان در همه حال از لحاظ فکر، استعداد، سن، نحوهٔ بیان ،قدرت‌یادگیری ظرفیت، جسم وسرعت رشد در یك سطح قرار ندارند، پس لازم است برای این که نتیجهٔ مطلوب وقناعت‌بخش از برنامهٔ‌آموزشی به‌دست بیاید شاگردان را بر اساس‌خصوصیات وویژه‌گیهای یك سان شان به بخشها ودسته ها تقسیم کرد وبه فراخور ظرفیت‌وحدودذوق واستعداد شان به‌کار آموزش دست زد که در این صورت آموزش ساده تر صورت میگیرد واین لزوم

واهمیت ویژهٔ بخشبندی را نمایان میسازد، پس عمل بخشبندی، که یکی از شیوه های علمی وتکنیکی ساحهٔ آموزش وپرورش است، عبارت است از: «ایجاد یک نوع ترکیب قابل انعطاف منطبق بافضا وخصوصیت هر صنف به منظور تطبیق برنامهٔ درسی با نیازمندیها واستعدادهای هریک از اعضای صنف.»

بخشبندی ما را برای رسیدن به هدف نیک آموزشی رهنمایی ودستیاری میکند. دراین صورت بخشبندی وسیله است نه هدف؛ زیرا برای رسیدن به هدفی کمک میکند که خود نمیتواند هدف باشد. در بخشبندی اقدامات در بارهٔ یک بخش، نوع و احساس آموزگار وشاگرد، چگونگی اجرای اقدامات وعواملی دیگری از همین گونه باید مورد توجه قرار گیرد. روشها و مواد مختلف درسی برای هر دسته در بخشبندی به کار گرفته شود ووقتی شاگردان به هدف مورد نظر میرسند باید تجدید نظر در بخشبندیها صورت گیرد ومقاصد واثرات آن بالای هر گروه مورد سنجش و ارزیابی قرار گیرد.

بخشبندی درسطح مکاتب ابتدایی ومتوسط، که هردو بامسایلی ازآن مواجه هستند، صورت گرفته است، بخشبندی انواع مختلف دارد که یکی ازآنها بخشبندی متجانس است. من نمیدانم که این نوع بخشبندی تاچی حد باخصوصیات وویژه گیهای شاگردان آموزشگاههای ماهماهنگی دارد. خوب است که آموزگاران ما برای آسانی آموزش ازاین نوع بخشبندی درمکاتب استفاده برند وبعد ازاین که آزمودند ببیند تاچی اندازه برای آموزش مؤثر است وتاچی حد درحل دشواریها یاری میرساند وبرای حل اختلافات فردی شاگردان تاچی حد سودمند واقع میشود. با بررسی نتایج ومطالعهٔ پیشرفت شاگردان دراین نوع بخشبندی میتوانند بعداً تصمیم بگیرند، یااگر این نوع بخشبندی نتوانست آموزگار را در زمینهٔ آموزش بهتر یاری رساند، آموزگاران م میتوانند از بخشبندیهای دیگر نیز استفاده نمایند. مثلاً از بخشبندیهایی که بتواند فضای خوب ومحیط طبیعیتری را برای شاگردان به وجود بیاورد وشاگردان فرصت تماس بااستعدادهای متنوع دریابند وحس همبسته گی خودرا باصنف ومکتب حفظ نمایند، درچنین زمینه آنچنان که تحقیقات نشان داده است ـ بخشبندی نامتجانس مناسب خواهد بود که خودیکی ازشیوه های نوین تدریس است ودراین شیوه زمینهٔ تطبیق مواد درسی بااستعدادهای کاملاً متفاوت میسر میتواند شد.

این صورت آموزگاران مکاتب ماباید مهارت ویژه در تطبیق مواد درسی بااستعدادهای مختلف شاگردان داشته باشند وطوری مواد را عرضه نمایند که همه شاگردان داخل یک صنف بتوانند از آن مواد درسی بهره ببرند. این وقتی خوبتر وبهتر صورت گرفته میتوا ند که آموزگاران خصوصیات شاگردان بااستعداد، کم استعداد و متوسط را درک نمایند ودر نظر بگیرند. مثلاً بدانند که شاگردان با استعداد بیشتر چی خصوصیات وبه چی نیاز دارند، یا شاگردان کم استعداد چی خصوصیات و به چی نیاز دارند چنان که آموزگاران ما میدانند و تحقیق شاهد است که شاگردان بااستعداد به مشق وتمرین کمتر نیاز دارند. ودر مورد شاگردان بااستعداد بیشتر از شیوه هایی استفاده شود تا زمینهٔ کار مستقلانه را برای شان فراهم سازد، حس ابتکار و ابداع آنها را به کار اندازد، یا برعکس شاگردان کم استعداد بیشتر به مشق وتمرین ورهنمایی مستقیم آموزگار نیاز دارند. باید آموزگاران مکاتب ما این گونه خصوصیات وموارد را در نظر بگیرند، تا کار آموزش بهتر دنبال شود.

هم چنان میدانیم، هرقدری که شاگردان بالاتر ارتقا مییابند اختلافات فردی شان بیشتر وسعت مییابد واین وسعت اختلافات پیچیده گیها ودشواریهای بیشتری را در نحوهٔ تدریس و آموزش به وجود می آورد، پس راه حل وکاهش این دشواریها چیست؟ پاسخ آن بسته گی به آموزگاران ما، برنامهٔ آموزش ومواد درسی وتطابق آن بااستعدادها وظرفیت فرد فرد شاگردان دارد وبس. آموزگاران ما از برنامه هایی که در آن روحیهٔ صنف خوبتر تأمین شده بتواند ودر آن دروس مشخص گنجانیده شده باشد ونتایج هر درس بتواند بسه ساده گی با یکدیگر تلفیق شود استفاده نمایند.

همچنان اگر ممکن باشد آموزگاران ما از بخشبندیهایی که در آن تمایلات وذوقهای شاگردان در نظر گرفته شده باشد وآزادی واختیار شاگردان در آن جاتأمین باشد وروح فعالیت وهمکاری فعالانه را در آنها ایجاد کند، کار بگیرند که این نوع بخشبندی بیشتر با در نظر داشت ذوقها و تمایلات شاگردان صورت میگیرد، یا از بخشبندیهایی که برای آموزش اجتماعی شاگردان کمک نماید ودر آن شاگردان زمینه بیابند تا مهارتها وفنون مربوط به اجتماع را بیاموزند، از جریانات وبرنامه ریزی اجتماعی آگاه شوند و بابرخورد باشخصیت سایر دانش آموزان چیزهایی بیاموزند و راجع به شخصیتهای شان بینشی حاصل نمایند وخصوصیتها وخصلتهای خود را گسترش دهند

وچگونـه گی یک پیروبودن یارهبر بودن را بیاموزنـد، که هم برای آسانی درس وتدریس وهم برای آموزش اجتماعی شاگـردان مؤثـر و سودمند خواهـد بـود و یا هم میتوانند از بخشبندیها وبرنامه هایی که درآن شاگردن امکان گردشهای دسته‌جمعی، یابازدید ازموزیمها، ادارات دولتی ومؤسسات اجتماعی واقتصادی وآگاهی از حوادث ومسایل جامعه رادرمییابند، استفاده نمایند .

این زمینه هایی که یادکردیم همه به خاطر آموزش ساده وآسان وبهتر زمینهٔ آموزش وحل اختلافات فردی است وهرکدام برای فراگرفتن مهارتهای معینی باتوجه‌به‌سطح‌پیشرفت فردی شاگـردان سودمند ومؤثـر است. آموزگا را ن ماباید ازهمه بخشبندیها وروشهای یاد شده استفاده نمایند؛ زیراهرکدام ازاین روشها خصوصیت ویژهٔ خودرا دارند ودشواریهای مربوط به ساحهٔ خود راحل‌مینمایندوتنهایکی ازاین‌بخشبندیهایاشیوه‌ها نمیتواند به همه مسایل ونیارهای آموزشی پاسخ باشند. مثلاً اگر بخشبندی براساس ذوقها وتمایلات شاگردان تنها دشواری این ساحه وزمینه راحل‌ بنماید ، دشواری زمینهٔ اجتماعی یا زمینهٔ اختلافات از نظـر استعداد ها همچنان ناحل‌میماندکه فقط به‌کاربرد روش وشیوهٔ ویژهٔ این‌ساحه میتواننددشواریهای آن راحل نمایدوتاهنوزآن‌چنان‌روش‌وشیوه‌یی‌که بتواند تمام‌اختلافات‌فردی‌راازمیان ببرد وهمه‌دشواریها، کمبود هاو نارساییهای آموزش‌رارفع سازد وهمه جنبه های آموزش رادرحود حل نماید بـه وجود نیامده است ودشوار است چنین روشی به وجود بیاید که اختلافات ودشواریهای همه زمینه‌های آموزشی راحل نماید؛مگر این که میتوان بااین شیوه‌ها ووسایل وامکانات آموزشی تاحدی اختلافات‌فردی‌راکاهش‌دادوزمینهٔ‌بهتر رشد استعدادهاوبهبودوضع‌آموزش را فـراهم ساخت. باآن هم اگر این شیوه‌هایی که یادکردیم آگاه، دقیق، وباشناخت ومطالعهٔ‌دقیق ازوضع پیشـرفت، ظـرفیت، مهارت‌واستعداد دانش آموزان صورت بگیرد میتواند تا حـد نسبی از اختلافات فردی بکاهد وتاحدی آموزگاران مارادررسیدن به هدف یاری نماید .

درجهان امروز نظام آموزش وپرورش بادشواریها وپیچیده‌گیهاو عوامل دیگری که ناشی ازاختلافات فردی اعم ازسن، استعداد، ذوق وظرفیت است، روبه رومیباشدکه کار شنـاسان آموزش‌وپرورش‌برای دریافت‌راه‌حلهاورفع دشواریها ونابه سامانیها دست‌اندر کاراند وبدین منظور طرحها، پیشنهادها، نظریات وتحقیقات‌دامنه داروسیعی راانجام میدهندکه‌آگاهی از نتایج تحقیقات‌وطرحهاوبه کاربردن‌شیوه‌های‌خوب‌ومطلوب‌که‌درنتیجه این‌تحقیقات سودمند تلقی شده برای آموزگاران و مسؤولان آموزش وپرورش‌کشورماضرور بوده آنها رابرای رسیدن به هدفهای نیک ودقیق آموزشی دستیاری فراوان مینمایند.

شاه محمود محمود

مدارس ومراکز آموزشی دورهٔ غوریان

دورهٔ غوریان ارحیث کثرت مدارس واهمیت آنها مهمترین دورهٔ تمدن اسلامیست. درآن وره وسیلهٔ تعلیم عمومی عبارت بود از وعظ وخطابه که در مساجد انجام میگرفت وبرای تودهٔ ردم بود. مکاتب که برای آموختن قرآن وخواندن ونوشتن ومقدمات حساب وزبان عربی بود و لقه های درس که در مساجد ومشاهد وزوایا تشکیل میشد ود، آنها زبان عربی واحادیث واخبار فقه واصول دین وتفسیر وقرآن می‌آموخت. (۱)

بعد در شهر های عمده چون غزنه، بلخ، بخارا، هرات وغور مدارسی بر پا ساختند.

فرهنگ پروری وعلمدوستی که سنتی از گذشته‌گان خراسان بود، از خصایل بارز غوریان مرده میشد. ایشان ادبا، شعرا ودانشمندان را در دربار خود جلب وبابخشش وصلات گرانبها شان را به گفتن شعر وتألیف کتاب ترغیب وتشویق مینمودند.

مدت سلطنت مستقل غوریان نسبت به سلاله های بزرگ خراسان کوتاه بود وآفتاب اقبال ن در اثر حوادث مبا درزود ترافول کرد، لیکن در همین مدت اندك داعیهٔ فرهنگ گستری ودرابه‌جاکردند ومراکز بزرگ تدریس را در هرات، غزنه، بامیان وغور وهندتقویه نمودند با وجود مشغولیتهای نظامی و گرفتار یهای جهانکشایی و لشکرکشیهای متداوم درهند وستان اطراف واکناف خراسان درراه اشاعهٔ دانش وعلم و پروردن دانشمندان وعالمان و ایجاد ابخانه‌ها وکانونهای دیگر علمی وفرهنگی توجه زیادی مبذول کردند. (۲)

مدارس عهد غوریان نسبت به بعضی از سلاله‌ها بیشتر و وضع مالی آنان نیز بهتر بود. رواج زبان عربی در این دوره بیشتر شد و در پهلوی آن زبان دری نیز رونق خویش را حفظ کرده بود به صورت عمومی این مدارس به واسطه و حمایت شاهان غوری بنا گردیده در پهلوی آن مدارسی که توسط عده یی از مردم دیندار برای ادخال حسنات وکسب ثواب اخروی و خدمت به دین ونشر علم دینی بنا میکردند، فعالیت داشت.

مدارس عهد غوریان، توجهٔ بیشتر به تحقیق وتعلیم علوم دینیه وبحث وفحص در شعب مختلف آن بود.

اولین سلطان غور، که به درس توجه نمود، امیر ابوعلی بن محمد بود. چنانکه مؤلف طبقات‌ناصری‌درمورد می‌نویسد: چون‌ابوعلی به‌غور نصب‌شد،به‌جای[به‌حال] خلق نیکویی کرد وبناهای‌خیر فرمود ودربلادغور مساجد جامع ومدارس برآورد واوقاف بسیار تعیین فرمودوائمه وعلما را عزیز داشت وتعظیم زهاد وعباد را ازلوازم احوال خود شمرد. (۳)

موقوفات معین شده اکثر برای ادارهٔ مدارس تعیین میگردید. واین موقوفات دردست مسئولی وناظری قرارداشت وگاه مدارس را امراء وحکام ویا خلفا وسلاطین اداره میکردند. بدین معنی که مدرس وناظر وغیرآنان را ایشان معلوم مینمودند.ازمحل موقوفات مدارس راتعمیر میکردندوبه تمام کارکنان مدارس‌از مدرسین ومحصلین گرفته تاخدام مشاهره مواجب میدادند.

بعداً درهنگام ملک ضیاءالدین‌محمدابوعلی- نوادهٔ شجاع الدین علی بن حسین- در ممالک غوربسیار مدارس ومساجد بنا شد. (٤)

تدریس درمدارس بادودسته بود: ۱- مدرسان ۲- معیدان.

وگاه نیز اگر کسی رابالیاقت وا همیتی چنانکه باید برای مدرسی نمییافتند، به جای وی نایب مدرس انتخاب میکردند و به کار میگماشتند. معید که به معنی تکرار کننده است موظف بود درسی راکه مدرس میگفت دوباره برمحصلان فراخواند ومشکلات شاگردان رامرتفع سازد. به مدرس و معید هریک هنگام گماشتن به کارتعلیم خلعتهای گرانمایه وتشریفاتی خاص داده میشد. برای خدامی هم که درمدارس به خدمتگزاری گماشته میشدند مشاهره وراتبهٔ خاص معیز بود. (۵)

مواد تدریس دراین مدارس عبارت بود ازفقه وحدیث وتفسیر وعلوم ادبیه وعلم حساب
ب . (٦)
همچنان نجوم نیز مورد تدریس وتحقیق مدرسین قرار میگرفت ورصد خانه برای تحقیقات
ی درغور وجود داشت. (٧)
مدارس مشهور غوریان ازاین قرار بود: مدرسهٔ افشین غرجستان ازجملهٔ مدارس مشهور
یان بود که مدرس آن امام صدرالدین علی هیثم نیشاپوری بود و به صورت کل این
سه تحت رهنماییهای علمای مذهب کرامیه (محمد کرام) قرار داشت. (٨) قابل یادآوری
، که دراین زمان هر مدرسه به یکی ار مذاهب مهم اختصاص داده شده بود. (٩)
مدرسهٔ شاه مشهد، مدرسهٔ دیگری است درهرات که شاگردان متعدد درا باهم جمع کرده
این مدرسه درکنار چپ دریای مرغاب موقعیت داشت.
بقایای مدرسه وکتیبه های متعددی ازآن امروز باقی مانده است که نشاندهندهٔ فرهنگ عالی
یان است . (١٠) و این مدرسه از نگاه قدامت تأریخی وهنر برجسته گی خاص را حایز
د. (١١)
ی دیگر از مدارس مشهور عهد غوریان مدرسهٔ غیاثیه میباشد که درکنار مسجد جامع هرات
ت داشت. امام فخرالدین ابوعبدالله محمد بن عمر رازی(٥٤٤-٦٠٦هـ.١١٤٩-١٢٠٩م.)
الی که روز های جمعه در منبر مسجد جامع ، مردم را به راه حق ارشاد ونصیحت میفرمود
دیگر ایام هفته در آن قسمت مسجد که به حیث درسگاه امام (مدرسه غیاثیه) تخصیص یافته
درس میپراخت وشاگردان وعلاقه مندان در حلقهٔ تدریس امام، علوم، فلسفه وعقاید
ی را می آموختند. در سالهای بعد خصوصاً در عهد سلالهٔ ال کرت مدرسهٔ غیاثیه درشمال
جامع در محوطهٔ جداگانه ومتصل درسگاه قبلی مسجد به مساعدت مالی مردم هرات بناشد
فی هم به جهت تدویر مدرسه وتأمین معیشت مدرسان ومقربان وطلاب علوم تخصیص یافت.
راین مدرسه که ازقرن هشتم هجری وچهاردهم میلادی به نام مدرسهٔ غیاثیه به شهرت
از سراسر خراسان وجهان اسلام دانشجویان ودانشپژوهان منقول ومعقول اسلامی به غرض
ل بدان روی می آوردند. (١٢) اگرچه مدرسهٔ متذکره را محترم انوری نیز ازجملهٔ مدارسی

ساخته و پرداختهٔ غیاث‌الدین کرت بود، دانسته است (۱۳) اما اگر با تعمق نظر کنیم بنای نخستین مدرسه در عهد سلطان غیاث‌الدین غوری بوده است.

در بامیان نیز دو مدرسهٔ غوریان وجود داشت که مولانا سراج‌الدین منهاج پدر منهاج‌الدین عثمان صاحب طبقات ناصری بدون اجازهٔ سلطان غیاث‌الدین به دربار بهاءالدین سام محمد رهسپار بامیان شده «چون بدانجا رسید اعزاز بسیار یافت وکل مناصب آن مملکت چون قضا ممالک وانقطاع دعاوی حشم منصور وحطابت ممالک واحتساب با کل امور شرعی و دو مدرسه به اقطاع وانعام وافر به مولانا مفوض فرمود». (۱٤)

مدرسهٔ سرحوض در سیستان یکی دیگر از مدارس غوریان بود که منهاج سراج جوزجانی هنگامی که به رسم رسالت در سال ٦۱۳ هـ . ۱۲۱٦ م . از شهر بست رهسپار سیستان شده بود، رسولداران وی را در جوار مدرسهٔ سرحوض منزل دادند. (۱۵)

شاهان غوری در هند نیز به اعمار وساختن مدرسه هایی دست زدند، چنانکه مؤلف طبقات ناصری، مدرس مدرسهٔ فیروزی اچهٔ ملتان بود (۱٦) که در آن علوم اسلامی و دیگر علوم تدریس میشد.

مدرسهٔ معزی در شهر دهلی از ساخته های قطب الدین بود. این مدرسه تا زمان سلطان راضیه وحتی بعد از آن نیز وجود داشت (۱۷)

چنانکه ملاحظه میکنید بهضتی را که غوریان باساختن مدرسه های متذکره در هند وخراسان به وجود آوردند به رودی وباسرعتی شگفتی آور به واسطهٔ حملات مغول ویران گشت، در حالی که قبل از آن رواج علوم مختلف خصوصاً علوم مذهبی وادبی وعلمی بود. توجهٔ شاگردان مراوان به مدارس در حقیقت وسیلهٔ تشویقی برای بانیان مدارس خصوصاً سلاطین غوری قرار میگرفت. بااین کار ایجاد مدارس به جایی کشید که اگر به دقت در باب هریک از شهر های بزرگ ومتوسط وحتی کوچک آن روز به تحقیق ومطالعه بپردازیم از یافتن مدارس متعدد در آنجا مأیوس نخواهیم بود. همچنان قابل یادآوری است که به صورت عمومی در خراسان وافغانستان فعلی مدارس خانه‌گی وجود داشت. در اکثر اوقات در پهلوی مدارس خانه‌گی مساجد نیز جوابگوی آرزوهای طالبان علم را برآورده میساخت وازقدیم تاحالا بچه هادر مساجد غور سبق میخوانند. البته کلانسالان

هم گاهی هوس خواندن ونوشتن میکنند و به مسجد میروند . » (۱۸) تاجایی که مساجد جامع عهد غوریان بیشتر شکل مدرسه را داشت. چنانکه در مسجد جامع هرات در هنگام سلطان غیاث الدین، طالبان علم جمع شده از امام فخررازی که ازفحول ائمه وعلمای عصرخود بود، درس می آموختند وسلطان موصوف مسجد جامع هرات رابه اسم شافعیه به جهت امام مذکور بنا نموده که هر روز جمعه درآنجا به نصیحت مسلمانان مشغول میشد. (۱۹) غیر از مدارسی که محل تعلیم علوم قشری دینی وجز وحوره های درس خصوصی فلاسفه وعلما بود، مراکز دیگری دراین عهد برای تعلیم وجود داشت که قابل ذکر میباشد وآن همانا خانقاهها یعنی محل تعلیم صوفیه است.

دراین عهد هرشهر دارای یک یاچند خانقاه بود، حتی خارج ازحوزهٔ غوریان نیز خانقاهها به واسطهٔ سلاطین غوری اعمار گردید. چنانکه مؤلف طبقات ناصری ازخانقاهی درمکهٔ معظمه سخن گوید که: «ملک ضیاءالدین درمکه خانقاهی بنا فرمود ووجه آن عمارت تمام مهیا ومرتب کرد ومعتمدان نصب فرمود.» (۲۰) دیده میشود که این خانقاهها دارای موقوفات وموا جب و افر وحدمه ووسایل زندگی داشتند. بعضی از آنها خاص شیوخ معین وبعضی برای صوفیانی که درسیر وسلوك بودند، آماده بود. علاوه براین، رباطهایی که بااوقاف ووسایل معیشت در راهها وآبادیها ساخته میشد ندگاه برای سکونت صوفیان مورد استفاده قرار میگرفتند.

خانقاهها چنان که ازمطالعه دراحوال صوفیان به خوبی میتوان دریافت به چند قسمت تقسیم میشد که قسمت بزرگ آن تالار وسیعی به شکل ایوان وامثال آن بود، خاص مواقع عمومی مثل ذکر به طور جمع وباسماع ویاگرد آمدن برای طعام وامثال این مواقع به نام جماعت خانه، قسمت دیر زو ایا وحجرات متعددی بود خاص پیر و سالکان وخادمان، وعلاوه براین، جمله زاو یه و خانقاه را مطبخ وامثال این چیزها نیز بود. زاویهٔ شیخ محل عبادت وتفکر وپذیرایی وی بود و کسی راجز خدام که به خدمت وپرستاری پیرمیرفتند بی اجازت حق ورود بدانها نبود. معمولاً هر شیخی رادر خانقاه خادمی خاص بود که عادتاً رابطه بین صوفیان وپیر بود ونیز ادارهٔ امورخانقاه وارتباط آن باخارج دردست وی بود وپرستاری شیخ وپیروان اومیکرد، درحاضر کردن غذا وچیزهای دیگر علاوه برخادم خاص، جماعت خادمان، مرکب ازخدام بجز برای طباخی ویا

پاکیزه داشتن خانقاه ورسیدگی به امور جزئی سالکان، امثال اینها نزد در هر خانقاه بسر میبردند.
دستهٔ دیگر از زوایا خاص سالکان بود که در آن خلوت میکردند و به ریاضت مشغول میشدند.

عواید خانقاهها از محل موقوفات و مساعدتهای مالی که مردم به مقدار کثیری میکرده اند فراهم می آمد وشیوخ آنچه را که ازاین راه به دست می آوردند بیدرنگ صرف رفاه سالکان میکرده اند تا خلاف توکل کاری نکرده باشند. در خانقاهها سه گروه به سر میبرده اند:

۱- پیر یا مراد یا شیخ که در هر خانقاه تنها یک تن بودکه در آن سمت ریاست واولویت و پیشوایی داشت،

۲- مریدان یا سالکان که به چند درجه تقسیم میشدند.

۳- خدام وامینان، واینان معمولاً اشخاصی بودندکه برای ترک دنیاوکسب ثواب آخروی خدمت صرفیان به تقسیم کاملتری به دودسته تقسیم میشدند: واصلان وسالکان، سالکان خود به درجاتی منقسم بودند ودر خدمت شیخ به تزکیهٔ باطن وکسب فیض وتربیت وقت میگذرانیدند. (۲۱)

حمدالله مستوفی ازوجود خانقاه هادر هرات در عهد سلاطین غور چنین مینگارد. « درحین حکومت ملکان غور، در هرات دوازده هزار دکان آبادانی بود وشش هزار حمام وکاروانسرا و طاحونه(آسیاب) وسیصد وپنجاه و نه مدرسه وخانقاه وآتشخانه داشته و چهار صد و چهل هزار خانه نشین بوده است. (۲۲)

اگرچه بیانات حمدالله مستوفی مبالغه آمیز است، لیکن روی همرفته اگر سیصد وپنجاه ونه مدرسه وخانقاه در هرات وجود نداشته باشد باآنهم تعداد زیادی ازمدارس بزرگ و کوچک وجود داشت که به فعالیتهای خود در زمینهٔ تدریس علوم متداول آن زمان ادامه میدادند واین مدارس بنابه سنت مدرسه سازی درخراسان مسلماً هریک کتابخانه یی مخصوص خود را داشتند.

موجودیت کتابخانه هادرعهد غزنویان قابل تمجید میباشد وتعدادی ازکتابخانه ها باداشتن کتابهای مفید مورد استفاده دانشمندان وعلما قرار داشت که در پیشبرد شهرهاکتابخانه های خصوصی وکتابخانهٔ هایی که به مساجد ومدارس وقف میکردند، به حد وفور وجود داشت؛ مانند کتابخانه مدرسهٔ شهر افشین غرجستان وکتابخانه مدرسهٔ هرات که مربوط مسجد جامع هرات بود. (۲۳) وعلاوه برآنها، کتابخانه هایی درخارج ازمراکز دینی وجود داشتندکه بهنام بانیان آنها

شهرت داشتند، مانند کتابخانهٔ اکبر درزمین داور که نیازمندان راباعرضه کردن آثارش درخود میپذیرفت وکتابخانهٔ فخرالدین مبارکشاه بن حسن مروالرودی بودکه‌یکی از چهره‌های بزرگ سیاسی وادبی زمان غوریان بود .

نویسندهٔ سیر تأریخی کتابخانه هادرافغانستان ازقول ابن اثیر مینگارد که :

درمنزل فخرالدین مبارکشاه کتابخانه و شطرنج بود . علما کتاب مطالعه میکردند وجهال شطرنج میباختند وکتابخانهٔ او مرجع همه دانش پژوهان ودانشجویان بوده (۲٤)

ضمناً کتابخانه‌هایی وجود داشتند که منسوب به سلاطین‌غوری بودند. خصوصاً علاءالدین جهانسوز درفیروزکوه کتابخانه‌یی داشت که کتب نادر ودرخور اهل دانش درآن گردآورده شده بود واحتمال دارد کتب‌زیاداین کتابخانه را سلطان غوری ازکتابخانه های‌غزنین باخودبرده‌باشد. دیگر این که سلطان شهاب‌الدین غوری‌کتابخانه‌یی داشت‌که به‌نام خودش‌مسمابود ودانشمندان ازکتب آن بیشتر بهره‌مند میشدند . (۲۵)

مأخذ ومنابع

۱ـ صدیق، داکتر عیسی، تأریخ فرهنگ ایران ازآغاز تاعصرحاضر ، انتشارات‌دانشگاه تهران: ۱۳۳۸ ، ص ۱۲۳ .

۲ـ نیلاب رحیمی ، غلام فاروق ، سیر تأریخی کتابخانه هادرافغانستان، کابل ، ۱۳٦۱ ، ص۱۳۵ .

۳ ـ جورجانی ، طبقات ناصری ، باتحیشه وتعلیق پوهاند عبدالحی‌حبیبی ، ج اول ، کابل ۱۳٤۲ ،ص ۳۳۰ .

٤ـ جورجانی ، ایضاً ، ص ۳٤۱ .

۵ـ صفا ، ذبیح الله ، تأریخ ادبیات ایران ، ج۲ ، تهران ، ۱۳۵٦ ، ص‌ص ۲٤۸ـ۲٤۹ .

٦ـ صفا ، ایضاً ، ص ۲۵۰ .

۷ـ جوزجانی ، اثر قبل الذکر ،ج اول ، ص ص ۳۳۱ .

۸ . جوزجانی ، ایضاً ، ص ۳٦۲ .

۹ـ صفا، اثر قبل الذکر، ج ۲، ص ۲۵۰.

۱۰ـ جوینده، میر احمد، باستان شناسی افغانستان، تألیف الچین وهموند. مجلهٔ هرات باستان، شمارهٔ ۲، سال ۱۳۶۱، ص۲۷.

۱۱ـ ظفر، ملیحه فضل، (مترجم) مدرسهٔ شاه شهید دربادغیس. از برنتگلاتزر، مجلهٔ آریانا، شمارهٔ ٤، ص ۲۱، سال ۱۳۵۱.

۱۲ـ غواص، محمدعلم، مسجدجامع هرات، مجله هرات باستان، شمارهٔ٤، سال ۱۳۶۱، ص۱۸.

۱۳ـ نیر، انور، محیط علمی، ادبی وهنری هرات در عصر امیر علی شیر علی نوایی، مجلهٔ هرات باستان، شمارهٔ ٤، سال ۱۳۶۱، ص ۵۳.

۱٤ـ جوزجانی، اثر قبل الذکر، ج اول، ص ۳۶۲.

۱۵ـ جوزجانی، ایضاً ص ۲۸۱.

۱۶ـ جوزجانی، اثر قبل الذکر، ج اول، ص ٤۲۰.

۱۷ـ ثابت، محمد ابراهیم، شهاب الدین غرری، ص۱۵۹، کابل، ۱۳٤٤(به نقل از تأریخ فرشته، جوزجانی، ایضاً، ص، ۱۳۶۱)

۱۸ـ یگانه، غلام حیدر، درمکاتب خانه گی ولایت غور، مجلهٔ عرفان، شمارهٔ اول، کابل سال ۱۳۶۲، ص ۹۸.

۱۹ـ خواند میر، فصلی ازخلاصة الاخبار، بامقدمه وحواشی وتعلیمات ارگویا اعتمادی، چاپ دوم، کابل، ۱۳٤۵، ص ۷۹.

۲۰ـ جوزجانی، اثر قبل الذکر، جلد اول، ص ۳٤۱.

۲۱ـ صفا، ذبیح الله، اثر قبل الذکر، ج ۲، ص‌ص ۲۵۰ـ۲۵۱.

۲۲ـ مستوفی، حمدالله، تأریخ گزیده، تهران، ۱۳۳۹، ص ٤۰۷.

۲۳ـ نیلاب رحیمی، غلام فاروق، اثر قبل الذکر، ص‌ص ۱۳۸ و ۱٤۰.

۲٤ـ همان، ص‌ص۱۳۸ و ۱۳۹.

۲۵ـ ایضاً، ص‌ص ۱۳۷ـ۱۳۸.

نویسنده‌گان :
داکتر طالب ناصر و عبدالخلیل لیان

نگرشی کوتاه بر اندیشه‌های پرورشی جامی

نورالدین عبدالرحمن جامی در ولایت جام خراسان به سال ۱۴۱۴ م . تولد شد . پدرش نظام‌الدین احمد ، در ایام کودکی پسرش عبدالرحمن به شهر هرات کوچید. جامی تربیت ادبی خویش را درشهر هرات در مدرسهٔ « نظامیه » از مولانا جنید و خواجه امین الله سمرقندی و در شهر سمرقند از قاضی زادهٔ رومی فرا گرفت ؛ اما هیچ یک از اصول تعلیم وتربیهٔ علمای آن زمان او را قانع نگردانید ؛ زیرا بسیاری از علما و دانشمندان آن وقت به مسایل خورد و ریزه یی مشغول بودند و به مسایل جدی علمی دقت نمیکردند . به این لحاظ ، جامی از دورهٔ جوانی به آموختن مستقلانهٔ ودانش ومطالعهٔ کتابها مشغول شد. او تاوقتی که هر مسأله را از نظر تحقیق نمیگذرانید، آرام نمیشد به مسایل دیگری هم رو نمی آورد.

جامی پس از به سر رسانیدن تحصیل به شاعران ، نویسنده‌گان و دانشمندان ارتباط پیدا کرد وخود یکی از پیشکسوتان علما ودانشمندان زمان گردید ودر میان مردم آبرو وشهرت زیاد پیدا کرد. باید یاد آور شد که عقاید دینی ، فلسفی وسیاسی جامی زیر تأثیر حلقه های دانشمندان ، علما وجمعیتهای سمرقند وهرات به کمال وپخته‌گی رسیده است.

جامی یکی از پیشوایان تصوف زمان خود نیز بود؛ ولی او طریقهٔ بسیاری از شیخهای زمان خود را پیش نگرفت ومیل هم نداشت که خود را از حوزهٔ علم جدا سازد یا خودش را مقدس نشان دهد. بنابر این، جامی با آبرو ونفوذ بزرگی که داشت با تمام نیروی مادی ومعنوی خویش در حیات سیاسی ومعنوی هرات نقش بزرگی را باری نمود.

جامی در مهمترین شهر های آسیای میانه وشرق نزدیک از قبیل: سمرقند، بخارا، مرو، نیشاپور، سبزوار، قزوین، بغداد، حجاز، دمشق وغیره سفر های زیادی نموده است.

واما پس از طی دوره های مختلف زندهگی به‌سال ۱۴۹۲ میلادی به عمر هفتاد وهشت ساله گی در شهر هرات پدرود حیات گفت.

فعالیتهای ابتکاری جامی

جامی سراسر عمر خود را با کار های علمی، ادبی وتربیهٔ اربابان علم وفرهنگ صرف نمود او پس از سی ودوساله‌گی به نوشتن آثار علمی شروع کرد. آثارش را به دو زبان دری وعربی نوشته است. به گفتهٔ همزمانهایش جامی ۴۷ اثر علمی و ادبی تألیف نموده است.

آثار علمی جامی بیشتر مربوط به اخلاق، فلسفه، تصوف، تفسیر، فقه، گرامر زبان عربی، عروض وقافیه، موسیقی وغیره میباشد؛ ولی آثار ادبی او عبارت از نظم ونثر بوده که بیشتر به شکلها وژانرهای گوناگون نوشته شده است.

از جامی سه دیوان «مثنوی»، «هفت اورنگ» ویک اثر نثری به نام «بهارستان» به یادگار مانده است. باری یکی از بزرگترین بخش ابتکارات جامی مثنوهایش میباشد که در کتاب «هفت اورنگ» (۱) فراهم آورده شده است. (۱)

پرورش فرزند

شاعر ومتفکر بزرگ عبدالرحمن جامی در آثار خود خصلتهای خوب وارزندهٔ انسانها را ستود؛ ولی کردار ورفتار ناپسندیده و بد زمانهٔ خود را نیز نکوهش کرد.

زبان به ستایش جوانمردی گشود و چراغ خرد، شمع راستی، درستی ونیکو کاری را فروزان گردانید واز این رهگذر خدمت بزرگی را در تأریخ ادبیات دری انجام داد.

---

(۱) هفت اورنگ، هفت ستاره‌ییست که به نام «هفت برادر» شهرت دارند.

باری مسألهٔ جوانمردی در ابتکارات این شاعر موضوع نونیست؛ چرا که‌در آثار پیشینیان او نیز مانند رودکی، فردوسی، کیکاووس، ناصر خسرو، سعدی ودیگران نیز این موضوع کم وبیش بازتابی دارد؛ ولی این مسأله در میراث ادبی جامی آب ورنگ دیگری گرفته است.

عبدالرحمان جامی درمثنوی «سبحةالابرار» در فصل وصیت فرزندش- ضیا الدین یوسف- راجع به مسألهٔ جوانمردی چنین سخن رانده است:

در جوانی کم بی‌مردی گیــــر   راه مردی وجوانمردی گیــــر
رهٔ که باشد به جوانی سپـــــری   گربه پیری فگنی رنج بــری (۱)

جامی اظهار عقیده مینماید که جوانمرد باید در پی بر آوردن مسکینان باشد وهم اظهار میدارد که جوانمرد باید خود شمع باشد تابزم دیگران را بیفروزد ودر این مورد چنین گفته‌است:

چند روزی زفری دینان بـــاشـــ   درپی حاجت مسکینان باش
شمع شو شمع که خود را ســـوزی   تابه آن بزم کسان افروزی (۲)

شاعر با این عقیده اش سود دیگران را نسبت به سود خود برتر دانسته ضمناً به جوانمردان پند میدهد که هیچ گاه عیبجو نباشند، زیرا عیبجویی از خصلت جوانمردان نیست.

جامی فراگیری علم وهنر واستفاده از وقت را به جوانان تأکید نموده با استفاده‌از تجارب زنده‌گی خویش به جوانان چنین نصیحت میکند:

تکیه بر اسباب جوانـــی مکـــن   هرچه تو آن را که توانـــی مکـن
قوت بسیار تو چون کـــم شـــود   گر همه تیر است قدت خم شود (۳)

و باز جوانان را چنین به کار دوستی دعوت مینماید:

تانشوی پیر چوپیران کار   دست خود ازدامن خدمت مدار (٤)

این شاعر جوانمردان را به دو چیز دعوت نموده‌است: یکی افتاده‌گان رادر مشکل یاری-

---

(۱) هفت اورنگ، ص ۲٦٦.

(۲) سبحه الابرار، کلکته، ۱۸۱۱، ص ۵۳۰.

(۳) هفت اورنگ، ص ٤۲۹.

(٤) همان، ص ٤۳۰.

کردن؛ دودیگر، هرگز کاری نکنند که عاقبتش پشیمانی و عذر خواهی باشد. درجایی
جوانمردان را چنین خطاب میکند:

جوانمردا، جوانمردی‌بیاموز ! ز مردان جهان مردی بیاموز
درون از کین کینجویان نگهدار زبان‌ازطعن بدگو یان‌نگهدار (۱)

نظاریات تربیتی جامی

از نظر جامی انسان نه به مال‌ودولت ونه‌به‌سر نهادن‌تاج زرین؛ بل‌به‌واسطهٔ‌علم‌ودانش‌به مق ومنزلت بلند خواهد رسید. جامی کسانی راکه بازر وزیور مشغول ومغرور شده موقف ومر بلند انسانی را فقط درهمین امر محدود میدانند، نکوهش کرده چنین گفته است:

چیست زرناب؟ رنگین گشته خاك از آفتاب
هرکه کردافسر زرناب، خاکش برسر است
گر ندارد سیم و زر دانا منه نامش گدا
دربرش دل بحر دانش، اوشهٔ بحر وبر است (۲

جامی کار وزحمت رالازمهٔ زنده‌گی دانسته، چنانکه آبلهٔ دست پیشه وررا برسا غرراحت تشبیه کرده میگوید:

ساغر راحت بود از کسب برکف آبله
وقت آن کس خوش‌که راحت یافته زین ساغراست(۳

اهمیت گفته های جامی بیشتر درآن است که او به شخصیت ومقام پیشه ور، هنرمند و هم زحمتکشان بیش از همه احترام قایل است ومقام شان رابالاتر ازمقام صاحبان سیم وزر میداند.

جامی عقیده داشت ومیگفت که کار وزحمت تعیین کنندهٔ شخصیت ومقام انسان است؛ اما این عقیده‌اش درنظام فیودالی زمینه یی نداشت که عملی گردد.

جامی به عشق ومحبت انسانی نیز احترام عمیق داشت، وبیشتر این گونه عقایدش در اثر مشهور او به نام« لیلی ومجنون» بازتاب یافته است.

---

(۱) بهارستان، ص‌ص ۹۶۰-۹۶۱ .
(۲) دیوان کامل جامی، ص ۲۰.
(۳) همان، ص ۲۱.

جامی دراین اثر صداقت ووفاداری دو جوان راتصویر نموده عادات وعنعنات قبیله‌یی آن زمان راانتقاد مینماید وضررهای ناشی ازآن رابه صراحت نشان میدهد وجالب این که جامی بیشتر جنبه های روانی چنین مناسبات را نشان داده است.

جامی در «سبحة الابرار» نقش مادر رادر پرورش کودکان باارزش میداند واطفال نوجوان را به دوست داشتن وحرمت مادر دعوت نموده چنین میگوید:

یاد کن آن که چسان مادر تو — بودعمری صدف گوهر تو

داشت بی خواست مهیاخورشت — داد ازخون جگر پرورشت

از شکم جا به کنارش کردی — شیر صافش ز پستان خوردی

چون توانا شدی از قوت شیر — گشتی ازکاسه وخون‌قوت‌پذیر

خوردی زمانده بهروزی — سالهابی‌غم روزی ،روزی

غم روزیت چو در جان آویخت — آبت از دیده وخون از دل ریخت (۱)

اماسعدی نقش پدر را در تربیهٔ کودکان‌مهم دانسته است. بااین مقاله جامی در مسألهٔ آموزش خانواده‌گی، یک قدم ازسعدی پیشی گرفته به مادر اهمیت فوق العاده‌یی داده است.

جامی درآثارخود نه تنها درباره تربیهٔ کودکان، فراگیری علم وخرد آنها بحث کرده؛ بل در بارهٔ تعلیم، مدرسه، مناسبات آموزگار وشاگردوموارد دیگری از این گونه نیز مطالبی ارائه کرده است.

فرد ازنظر جامی میتواند بارعایت‌پرنسیپهای حل‌آن به همه مشکلات پیروزی یابد. جامی‌به عقل وخرد ـ که ازسوی طبقهٔ حاکم پایمال شده بود ـ به دیدهٔ قدر نگریسته مردم را درحمایت وجانبداری ازآن فرامیخواند

---

(۱) هفت اورنگ، ص ۵۰۸ .

حکایه های جامی موضوعات مختلفی چون همت بلند ، نیکوکاری ، جوانمردی ، وشجاع را در بر میگیرد.

نخستین پدیده‌یی که جامی او را عزیز وگرامی میدارد وتاج سر همهٔ هنرهامیشمارد، علم دانش است ، چنان که گوید .

تاج سرجمله‌هنرهاست علـــــم   قفل گشای همه درهاست علـــم

یادر جایی علم بی‌عمل را نا سود مند وآن را هیچ میداند، چنانکه در این بیت:

علم چو دانت ر عمل سره‌پیچ   دانش بیکار نیر زد به هیــــــچ (۱)

همان گونه که‌جامی بزرگی وجاودانه گی‌مرد رادر فراگیری‌علم وهنر میداندبه اخلاق وادب که زیور مرد است و او را میتواند تا سرحد کمال رهنمایی کند، ارج فراوان میگذارد وادب را تاج سر مردان میداند .

جان در تن مردبی ادب لرزان است   صد جان بدهی ادب حر ارزان اســت

ار بی ادبی کسی به مقصد نرســــد   زیرا که ادب تاج سر مردان اســت (۲)

بدینسان دیده میشود که جامی در لابه لای سروده ها و سخنهایش افکار مهم وسالم اجتماعی وتربیتی را عرضه میدارد که با خواندن آن خصوصیات نیک و اخلاقی انسانها پرورش مییابد وانسان رابه‌سوی صداقت ، راستی وراستگویی وصمیمیت ووفاداری میکشاند. باری بررسی چنین عقاید واندیشه های عالی وانسانی ما رابیشتر درشناسایی شخصیت عظیم‌وسترگ جامی یاری میرساند وامیدارد تا با محبت واخلاص بیشتر او راگرامی بداریم.

---

(۱) همان، ص ۱٦٥.

(۲) همان، ص ٤۲۱.

ليکونکی : خوشحال «یاسینی»

په هېواد کې د ښوونې او روزنې د نوې سیستم یوه ګوښه

رموږ ګران هیواد افغانستان دو پاره ډك تاریخ لري، چې دهغه په اوږدوکې ډیری داسي پیښې شته چې په ویاړ او سر لوړۍسره یې یادولای شو خودهغه شمیر نه داستعمار او استثمار پر ضد رموږ دمیړ نیوخلکو اوږدی مبارزی، په ۱۹۱۹ عیسوی کال کی د ملی استقلال پلاسته راوړل او دثور انقلاب خاص او ځانګړی ځای لري.

دثور انقلاب دخپلی محتوا او شکل له مخې یوه ملی دموکراتیک (فیودالی ضد او امپریالیستی ضد) انقلاب دی. دثور انقلاب هم لکه بل هر انقلاب په عامه‌توګه دووبنسټیزو پوښتنو ته ځواب وایی: لمړی د سیاسی‌قدرت لاس‌ته راوړل او بیا داقتصادی استقلال اوتړولنیزو تر قیاتو په لاره کی مبارزه چی دهغه په جریان کی باید لاندی عمده وظیفی سر ته ور سول شی:

۱ـ دځمکو دموکراتیک اصلاحات او ژوره کرنیز بدلونونه،

۲ـ دملی صنایعو تقویه ،

۳ـ ددولتی سکتور پیاوړتیا،

٤ـ دخلکو په ګټه دبهرنی سیاست بدلون،

٥ـ دبهرنی پانګی او انحصاراتو دنفوذ له منځه وړل ،

دثور ویاړلی انقلاب په بری سره سیاسی قدرت دخلکو لاس ته ورغلی اونن رموږ په ګران

هیواد افغانستان کی د رحمتکښانو حاکمیت ټینګ شوی دی. په همدی ترتیب دخلکو په ګټه دمستقلانه تولنیز و او اقتصادی او ښتونو لاره پرانستل شوی ده. دهغه په لړکی ملیونونه زیار ایستونکی دسود سلم ددر انده پیتی څخه خلاص اوپه سلګونوزره بزرګر دځمکو خاوندان شوه په تولنه کی دانقلابی قانونیت د رامینځ ته کیدو په خاطر په بیلا بیلو برخوکی دزیار ایستونکو په ګټه قانونی اسناد وضع او بیلا بیلی صنعتی او ساختمانی پروژی تر لاس لاندی ونیول شوی چی دا تول د انقلاب اودهغه ریږنده نوی حاکمیت لاس ته راوړنی دی. دزیارکښانو یا په بله ژبه دکار ګرانو او بزګرانو دنوی‌نیپ و اکمنی مینځ ته راتګ دخلکو دږښینی رواك ټینګیدل رموز په ښوونیز سیستم کی ددموکراتیزه کیدلو تاکونکی شرط ګڼل کیږی، چی دهغه په اساس دهیواد تولو ماشومانو ته د رده کړی رمینه برابر یږی او په عامه توګه وګړیز نوی تعلیمی سیستم رامینځ ته کیږی دافغانستان دخلق دموکراتیک ګوند او رموږ د انقلابی دولت په‌کړ نلاره‌کی دنور و ستر اقداماتو په لړکی نه یواری دهیواد تولو هغو ماشومانوته چی ښوونځی ته دشمول عمریی بشپړ کړی وی دښوونی روزنی ترلاسه کولو دلازمو شرایطو او امکاناتو دمینځ ته را تګ لپاره بلکی په عامه توګه دهراړخیزه روز نیز وپروګرامونو دعملی کولو لپاره حدی مبارزه پیل شوه او دنوی معارف دبشپړ سیستم بنیاد کښیښودل شو .

دښوونی او روزنی په نوی سیستم کی دښوونی روزنی د محتویاتو د ښه والی په‌خاطر د لیدنی وړ پاملرنه شوی‌ده، دتولو تولګیو لپاره داسی ښوونیز نوی پروګرامونه جوړیږی چی داوسنیو معاصرو پیداګوژیکی علومو سره بشپړ سمون خوری. دانقلاب څخه‌وروسته د ښوونځیوستر کچر اوجوړښت داسی ښه ځانته غوره کړیده:

عمومی منځنی ښوونځی دلمړی تولګی څخه ترلسم تولګی پوری دی چی د ۷-۱۷ کلنی ماشومان پدی ښوونځیوکی شاملیږی او ددرو دورو څخه عبارت دی :

۱- دلمړی تولګی څخه تر څلورم تولګی پوری (۷ څخه تر ۱۰ کلنی) دښوونی دلمړی ابتدایی‌دوری په نوم یادیږی .

۲- دلمړی څخه تراتم تولګی پوری (۱۱ څخه تر ۱۵ کلنی) ابتدایی ښوونځی دو همه او یا منځنی نا مکمله دوره نومول کیږی .

۳ـ دلمړی څخه تر لسم ټولګی پوری (۱٦ څخه تر ۱۷ کلنی) چی د منځنی ښځړی دوری په نوم یادیږی .

دښوونځی په لمړنی دوره کی زده کوونکی لوستل ، لیکل او دځلورو حسابی عملیو په لاره اچول زده کوی. او همدارنګه دټولنی او دژوندانه دچاپیریال په هکله هم معلومات لاس ته راوړی .

دښوونځی په دوهمه دوره کی دطبیعت او ټولنی اړونده علمی اساسی موضوعات او دژوندانه سره دهغه اړیکی لوست ور کول کیږی او دعلمی نړی لیداساسات ښودل کیږی. په عملی کارونوکی درده کوونکو مهارت ، بدنی روزنه او ښکلا پیژندنه وده کوی .

ددی دوری وارغان کولای شی چی بشپړی منځنی مسلکی ښوونځی ، تخنیکومونه او بیلا بیل کورسونه تعقیب کړی.

په بشپړ منځنی دوره کی د(د ۹ څخه تر ۱۰ ټولګی پوری) زده کوونکی دصنعت کرنی او ټولیزوعلومو دعوره او مهمو برخو په هکله لازم او ضروری معلومات لاس ته را وړی . په دی ټولګیوکی درده کوونکو وړتیا (استعداد) او ادراك لکه تفکر ، حافظه او تصورات پر مختګ کوی او همدا رنګه زده کوونکی دلوړو زده کړو لپاره لمړنی ضروری چمتو ا لی پیدا کو ی . دا حرم مو باید مخکی یاد کړی وای چی دانقلاب دهدفونو دسرته رسولو لپاره تر هر څه لمړی دملی علمی اوفنی کادرونو روزنی ته سخته اړتیا لیدل کیږ ی. پورتنی ستری اړتیا ته ده یو نوی بشپړ او علمی روزنیز سیستم ځواب ووایی. ا، بله غوره خبره داده چی په روزنیز سیستم او تعلیمی نصاب کی دښوونکو نقش د ډیر اررښت وړ د ی .

که تاریخ ته پاملرنه وښی ښکاری چی په انسانی ټولنه کی له پیل نه بیاتر اوسه خکلو په حیله حپل تاریخ او ویاړنی جوړی او مینځ ته راوړی دی. په ریښتیا چی په دی تاریخی ویاړونوکی رهبران او ښوونکی دوپاره ډك ځا ی لر ی او همدا رنګه د مدنیتو نو جوړو نکی ګڼل کیږ ی. د سوونکی شرف او حیثیت دانسانی ځوان نسل په روزنه او دمضامینو دتدریس په چارو کی نغښتی دی. همدا ښوونکی دی. چی دځوان او راتلونکی نسل په روزنه کی تاریخی مسؤ ولیت لر ی کوم چی باید ځپل مخامخ لوری دانسانی شرافتمنده هدفونو سرته رسولو ، داسلام مقدس دین ، دزیارکښو وړ دودا و دستور ته درنښت ، اتل والی ، وطن پالنه ، انسان دوستی ، انترناسیونالیزم ته په وفاداری

او بالاخر، دنوی ټولنی ورانسان ورورئ. ښوونکی دادقدر وړدندی هلته سرته رسولای شی چی د خپلودند وځخه بشپړ اوپوره پوهه ولری . زموږ په هیوادکی د انقلا ب څخه را وروسته دیر ځله ارتجاعی او انقلاب ضدقوتونو هڅه کوی، چی ښوونکی ترخپلی اغیزی لاندی راولی ترڅود هغوی په واسطه دزیارکښانو په مینځ کی دانقلاب ضد ډ ند و ری خپری کړ ی، خوزموږ وطنپالو ښوونکو دهیواد دمترقی او انقلابی زواکڅ په پلوی خپل معقو ل دریځ روښانه کړ ، چی داخپله دا نقلا ب اغیزی دی څکه دعلمی ایډیولوژی پراد اینبو د و نکی وایی چی دانه ان په ر و رنه کی انقلا ب او طبقاتی مبارره ستر نقش لری.ك.مارکس وایی: « انقلا ب یو ا ز ی له د ی پلو ه نه ی ضر و ر ی چی په بل هیڅ ډول واکمدو طبقو رانسکو رول نشی کید ا ی، بلکی هغه د ی لپاره هم ضروری دی چی رانسکوروونکی طبقه یواری په انقلاب کی ز ری ټولی نیمګړ تیاوی له خپله ځانه لری غورځوی اوپر همدی توګه دنوی ټولنی داساساتو دجوړ ولو اولیاقت پیدا کوی.» (۱)

دوهمدا وجه ده چی دانقلاب اوطبقاتی مبار ر ی په بهیر کی ټول انقلابی اومترقی قوتونه اوپدی دله کی ښوونکی هم د هیواد د ر وادو حالاتو اوپیښوپه کارکی بی توپیره نه دی پاته شوی ، هڅه شوی ده چی دښوونی روزنی نوی سیاست په بشپړ ه توګه په پام کی ونیول شی . در ده کړی نوی سیاست په نوی روحیی سره دپراختیا پر ګنیزی روزنی غوښتونکی دی . ماشومانو اوځوانانو ته دخلکو اوانقلاب ددښمنانو په ورانډی پیچلی کیسه اوکرکه وره په برخه کول هم د دوموری سیاست غوره برخه ده

موږ په کلکه پسه دی عقیده یوچی هیڅ کله ښوونکی، ښوونه، روزنه اودزده کړی مؤسسی دهیواد دسیاسی وضعی څخه ګوښی نه شو بللای. په دی باب و. ای. لینن داسی وایی: «ښوونځی پرته له ژوند اودرباندی تر سیاسته مطلق درواغ او ریاکاری ده». (۲)

په همدی اساس موږ په هیواد کی ښوونیزو مؤسسو وظیفه دانقلابی ښوونی اوروزنی دپروسی دپرله پسی بشپړ تیا دداسی کیمیت اوښه والی دلوړتیا اودښوونی روزنی داصولو دپرمختیاڅخه عبارت ده. همدارنګه ښوونکی او رده کوونکی باید په پرله پسی توګه د ا.خ.د. ګ. او انقلابی

۱ـ ك.مارکس. ف. انګلس کلیات ، ۳ ټوك ، ص، ۷.

۲ـ و.ای.لینن ،کلیات ۳۷ ټوك، مخ. ۷۷.

دولت دکورنی اوباندی سیاست سره پیژندګلوی ترلاسه کړی . ځوانان دهیواد په ورانګډ ی درښتینوالی اوعالی اخلاقو په اساس وروزل شی.

درده کړی په هکله یوه بله مهمه خبره هم دیادولووړ ده. هغه داچی رده کوونکی باید دښوو- ښځیو او درده کړی دمؤسسو دپلان شویو درسی پروګرامونو برسیره په مستقلانه ډول خپله‌علمی تیوریکی سویه لوړه بوری‌چی‌داکار درده‌کوونکو په شخصی‌مطالعه، هاوخلواوهڅوپوری اړه لری.

درده‌کوونکو دمستقلانه کارونو محتوا‌الاندی موضوعات تشکیلوی:

۱ــ دمسلکی اوعلمی معلوماتو دسیستم زده کړه،

۲ــ دمهارتونو دسطحی لوړنیا،

۳ــ دنوښتګرو فعالیتونو ده،

٤ــ ده‌سلکی ګټورو تجربو رده کړه.

رده‌کوونکی پرپورتینوټکوسربیره په روزنیز ومؤسسوکی بیلابیل‌مستقلانه فعالیتونه لکه‌علمی، درسی، مشاهدوی اوداسی نورهم سرته رسوی.

دپورتنیو څرګندونو څخه رموږ دمعارف‌اوښووںی‌روزنی‌ده‌سیستم اوسنی بڼه څرګندیږی، چی دانقلاب نه وروسته‌دهیواددترقی‌اولوړتیاپه لاره‌کی دعلمی‌اوفنی‌کادرونوروزنی‌اوروزنیز سیستم‌ته‌خاصه‌پاملرنه شوی ده. لیکن ددی‌ستر واقداماتو دبی اغیری‌کولو په لاره‌کی‌بایددانقلاب ضد ورانکاری هم له یاده‌ونه باسو، په دی‌معنی‌چی که‌چیری درروزنیز کارجریان کی نمیګړتیا په نظرراځی‌نوهغه به‌هرومرو دخلکواودهیواددترقی ددښمنانو دانقلابی ضدفعالیتونو، پایله وی

دیادولووړ خبرده چی دښوونیز او روزنیزد نوی سیستم ودی، جوړښت‌اوبشپړتیاپه کارکی رموږ دوست هیواد شوروی اتحاد ځپلی هرډول مادی اومعنوی مرستی نه دی‌سپمولی.

داکتر د.م. لودین

د قاموسونو ډولونه

تأریخي قاموسونه

دروسي ژبې اساسي تاریخي قاموسونه دادي : « دپخواني روسي ژبې قاموس لپاره مواد» ، د دغه قاموس مؤلف اکاډمیک ی.ی. سریزنف دی. ده په دغه قاموس باندې نږدې څلویښت کاله کار وکړ خو بیا هم په دې بریالی شوی نه دی چې ټاکلي مواد یې بشپړ او چاپ یې کړي دسریزنف لهمړینې وروسته دغه قاموس په درې ټوکوکې چې زیاتوالی په کې راوسل شوچاپ شو. دچاپ کلونه دادي: ۱۸۹۳، ۱۹۰۲، او۱۹۲۳ .

د دغه قاموس دستاینې وړ اړخونه په دې ډول ښودل شوي دي : په دغه قاموس کې دلغاتـو او څرګندونو شمیر بیخي زیات دی چې شمیرېې ټول ټال یوسلو شل (۱۲۰) زروته رسیږي.په دغه قاموس کې ځای کښول شوي مواد د ۱۱ او ۱٤ پیړ یو د روسي لیکلو یاد د اشتونـو څخه نرلاسه شوي دي ،په دې ډول کې دپخواني روسي ژبې دلغاتو معناګانې ډیرې ښې ساتلي شوي دي . لغتونه یې په الفبایي ډول او ډل شوي دي او دکرونو لوجیکي (تاریخي)زیاتو مثالونو درـ لودونکي قاموس دی. د دې لپاره چې دلغاتو معناګانې ښې واضحه شوي اوسې دپخوانیو لغاتو په کنارکې ورسره اوسني مترادفات هم راوړل شوي دي ،په زیاتو مواردوکې لغات په لاتیني ژبه ژباړل

شوی دی او په ځینو ځایوکی دلغاتو دمعنا کولو لپاره دیونانی ژبی څخه هم کار اخیستل شوی دی «دنننی روسی ژبی» په نوم کتاب کی د دغه قاموس نیمگړتیاووته په دی ډول اشاره شوی ده :

(۱) دلغاتو په تشریح کی نیمگړتیالیدله کیږی او په پوره اندازه یی په باره کی څرگندونی ور اندی شوی ندی ،

(۲) کله کله داسی هم شوی دی ، چی دلغاتو دمعناو څرگندونه په کی په ښه ډول شوی وی ، خو کرونو لوجیکی چلند ترسره شوی نه وی ،

(۳) دروسی لغاتو او لرغونو سلاویایی لغاتو تر منځ توپیر نه کول ،

(٤) بیلابیل مأخذونه په ښه ډول نه ښودل ،

(٥) دگرامری اوسبکی نښونښانو نه والی. (۱)

د ۱۵ او ۱۷ پیړیو روسی قاموسونو پانگه په هغه قاموس کی منعکس شوه ، چی نوم یی دی «دلرغونی روسی ژبی دقاموس لپاره مواد» . ددغه قاموس جوړوونکی ا.ل.دیوویرنوه دی چی په ۱۸۹٤ کال کی چاپ شوی دی په دغه قاموس کی د شپږو زرو (٦۰۰۰) په شاوخوا کی لغات راغلی ، چی دځینو یادگارونو څخه ترلاسه شوی دی . د دغی قاموس نیمگړتیا په دی کی ده چی روسی څرگندونی په کی نشته او ځای یی په لاتینی ژباړنو ډک شوی دی.

دتاریخی قاموسونو مواد په ځینو نورو قاموسونو کی چی په مستقیم ډول تاریخی قاموسونه نه گڼل کیږی هم راغلی دی ، لکه «دسلاویایی ژبپوهنی او لرغون پوهنی په باره کی مواد او څیړنی» د دغه قاموس جوړوونکی ا.ی. سبولیسکی دی ، چی په ۱۹۱۰ کال کی چاپ شوی دی .

په ۱۹۰۳ کال کی یو قاموس په دی نوم چاپ شو : «د پخوانیو شخصی روسی نومونو قاموس». د دغه قاموس جوړوونکی توپیسکووه ده ، چی دتاریخی اسناد و په باره کی زیات شمیر حقایق اوحوالی لری. په ۱۹۳۷ کال کی داکاډمیک ب. د. گریکوف تر لار ښوونی لاندی یو قاموس چی نوم یی دی : «دلرغونی روسی قاموس د ترمینولوجی لپاره مواد» چاپ شو. د دغه

---

(۱) ن.س. والگینه ، د. ز. روزینتال ، م.ی. فومینه ، و.و ځپوکیویچ ، نننی روسی ژبه ، مسکو ، ۱۹٤٤ .

(۲) هماغه مأخذ .

قاموس جوړ وونکی گ. ی. کلچینه ده. دغه قاموس د یوولسمی (۱۱) اوځوار لسمی (۱٤) پیړیو دتاریخی اسناد وتوولنیز سیاسی او اقتصا دی اصطلاح گانی لری. توولی اصطلا ح گانی د الفبا په ردیف برابری او دلی شوی او دکتاب په پای کی دموضوع له مخی په گروپ گروپ دول راوستل شوی دی .

ایتیمولوجیکی قاموسونه

لومړنی ایتیمولوجیکی (Etymolcgcal) څېړنی په ۱۸ پیړی کی پیل شوی دی . د ۱۹ پیړی په پیل کی دایتیمولوجیکی څیړنو مواد په پوره اندازه زیات شول. په دی برخه کی ریات شمیر لغات تر څیړنو لاندی ونیول شول ددیرو اروپایی او ختیځو ژبو په باره کی دیر حقایق څرگند شول څرنگه چی دایتیمولوجیکی قاموسونو په باره کی څرگندونی اوڅیړنی روانی دی، نوپه دی ترڅ کی داهم په ځای بریښی، چی لنډه دایتیمولوجیکی په باره کی لند تعریف وړ اندی شی په دی دول :

۱ـ ایتیمولوجی دژبپوهنی هغه څانگه ده. چی دبیلابیلو لغاتـو او مور فیمونو پیدا کیدل او تاریخ څیړی ،

۲ـ دلغتونو او مورفیمونو پیدا کیده او تاریح . (۱)

هغه قاموس چی ایتیمولوجیکی قاموسونه نومیږی ، په هغوی کی ځای شیو یو لغاتو په باره کی په دهغوی دپیدا کیدو او همدارنگه دتاریخ په باره کی یی معلومات ځای کړشوی وی. دغه دول قاموسونه دژبی دبیلابیلو لغاتو اومور فیمونو په باره کی دیر په زړه پوری معلومات وړ اندی کوی.

دایتیمولو جیکی قاموسونه په لړکی یوایتیمولوجیکی قاموس د ا. خ . وستوکوف دی. په دغه قاموس کی یوه ریات شمیر لغات ځای کړی شوی دی ، چی دیریی دنور وژبو دموادو سره پرتله شوی اوهم یی په باره کی یی څرگندونی دی. هغه ژبی چی دموادوسره یی ددغه قاموس لغات پرتله شوی دی، هغه اروپایی ، ختیځی او انتیکی ژبی دی .

هغه ایتیمو لوجیکی ، قاموسونه چی اوس به ځه دانځه معرفی وشی ځینی یی دادی :

۱ـ« روسی ـ فرانسوی قاموس» ددغه قاموس مؤلف ف . ی . رییف دی چی په ۱۸۳۵ ۱۸۳۶ کلونو کی چاپ شوی دی. دغه قاموس دمؤلف له خوایی هم « دروسی ژبی ایتیمولوجیکی

لغوی پانگه» په نوم یادشوی دی په دغه قاموس کی دایتیمو لوجیکی او دلغاتو پیداکیدو په باره کی ډیر معلومات ځای کړ شوی دی سره له دی چی دغه قاموس کی دلغاتو دمقایسی کار په‌بنه بر یالیتوب سره پر مختللی دی ، بیاهم په ډیرو ځایوکی په پوره اندازه تیر وتنی هم راغلی دی .

۲- د روسی ژبی لومړی ځانگړی ایتیمو لوجیکی قاموس په ۱۸٤۲ کال کی چاپ شوی دی . چی نوم یی دی « د روسی ژبی دلغاتو ریښی ، د سلاویایی ټولو مهمو لهجو او ځل ویشتو خارجی ژبو سره یی پر تلنه» ددغه قاموس مؤلف ف . س. شیمکیویچ دی په قاموس کی دهغو لغاتوچی دکورنیو شیانو نوم ونه وو ، ۱۳۷۸ ریښی ځای کړی شوی وی. په دوی کی دنورو ژبو لغات ځای کړل شوی‌نه‌وو ، یواری د روسیی‌ژبی دکورنی شیانو په باره کی لغات په کی وو . په دغه قاموس کی هم دهغه‌وخت‌دنورو قاموسونو‌په څیر ریاتی تیر وتنی تیری شوی دی ، خو د دی سره سره په قاموس کی دلغاتو په باره کی‌ښه اساسی ایتیمو لوجیکی معلومات ځای کړ شوی دی .

۳- دایتیمو لوجیکی یوبل قاموس په ۱۸۸۰ کال کی چاپ شوی دی ، چی‌مؤلف یی م . ایریوموف دی. دد غه قاموس نوم په دی ډول دی · « دهند واروپا یی ژبو سره د روسی ژبی د پرتلنی تجربه » . دغه قاموس‌هم په‌لوړه علمی‌درجه کی ځا یو نه نیولو ، که څه هم د ۱۹ پیړی په پای کی یی دژبو‌مقایسوی -تاریخی میتودپه څیر‌ده کی ډیر بر یالیتو بونه ورپه بر خه‌شول. (۱)

٤- په ۱۸۹۲ کال کی دن . و.گور دایف له خوا « د روسی ژبی مقایسوی ایتیمو لوجیکی قاموس» چاپ شو . په‌دغه قاموس کی‌مقایسوی‌برخه صحیح نه ده څیر له شوی او د لغاتو تشریح په‌کی هم په صحیح ډول شوی نه وه . (۲)

۵ - « د روسی ژبی ایتیمو لوجیکی قاموس» ددغه قاموس مؤلف ا .گث . پری ابراژینسکی دی . دا ډیر مشهور قاموس دی ، چی د مؤلف په‌ژوندکی یی له ۱۹۱۰ کال څخه تر ۱۹۱٦ کاله پوری څو ځلی چاپ شو . د قاموس پای « د روسی ژبی د انستیتوت په زیار ا یسته » په ۱۹٤۹ کال کی دمؤلف په‌خط چاپ شو ، لومړی ټوک‌یی په بشپړه توگه بهر کی په‌فوتومیخانیکی

---

(۱) ن.س.والگینه ، د.ی.روزینتال.م.ی. فومینه ، و.و. څپوکیویچ ، ننی روسی ژبه ، مسکو ۱۹٦٦ ، ٦٤ مخ .

(۲)وگث : پورتنی مأخذ، ٦٥ مخ .

نوگه چاپ شوی دی. په دغه قاموس کی ډیر لغات پخپله د روسی ژبی اساسی لغات دی او ځینی لغات په کی هغه هم دی، چی په روسی ژبه کی په مستعار ډول استعمالیږی. دغه لغات او همداسی نوری دلومړی سره پیداکیدو له مخی یې اویا د ریښې له مخی یې په ډلو ډلو اوګروپی ډول په کی راوستل شوی دی. ددغو لغاتو تشریحات په وخت کی د ډیرو هغوپوهانو څیړنو ته مراجعه کیږی چی په خپلو څیړنوکی یې ددغو لغاتو تشریحات کړی دی. په ځینو ځایوکی داسی هم شوی دی، چی دځینو لغاتو په باره کی دلیکوالو آثار و ته دمأخذ په څیر مراجعه کیږی که څه هم دغه قاموس ته بشپړ قاموس نه ویل کیږی. ، دهغه لغاتو شمیر هم په کی لږ نه دی، چی اوس زاړه ګڼل کیږی یاداچی په ځینو ځایوکی دلغاتو په باره کی چی څه تشریحات وړاندی شوی دی، د پوره باور وړ نه ګڼل کیږی. سره له دی ټولو بیاهم دغه قاموس د ایتیمولوجیکی په برخه کی له دغه قاموس څخه د ډیر مهم اثر په ډول کار اخیست کیږی. (۱)

٦- « د روسی ژبی لنډ ایتیمولوجیکی قاموس» : دغه قاموس په ۱۹٦۱ کال کی راووت، چی ن.م. شا لنسکی، و. و. ایوانوف، ت. و. شالنسکی یې مؤلفین دی، اولاربنوونکی یې س ګ برحودارف دی. په دغه قاموس کی داوسنی ادبی روسی ژبی دعمومی استعمالیدونکو لغاتو ایتیمولوجیکی تشریحات راغلی دی. د دغه قاموس دجوړیدو هدف داو، چی منځنیو ښوونځیو دښوونکو سره دیوه مرستیال اثر په توګه مرسته وکړی

۷-« د روسی ژبی ایتیمولوجیکی قاموس » : په دغه قاموس باندی د مسکو پوهنتون په ایتیمولوجیکی دیپارتمنت کی کار شوی دی ، چی په ۱۹٦۳ کال کی له چاپه راووت. دقاموس دجوړیدو هدف داو، چی دولولوجی متخصصینو او دپوهنتون او استادانو سره د علمی څیړنو د درس ورکولو په وخت کی یې مرسته وشی او یوښه مرستندوی اثریې په لاس کی وی او داسی ګڼل شوی و. چی دغه قاموس به په اتوټوکوکی راوځی . د دغه قاموس لومړی ټوك چی د ا ب په ـ دیموتوکی لغات لری اومؤلف یې ن . م . شالنسکی دی د ۱۹٦٦ کاله پوری دوه ځلی چاپ شوی دی.

---

(۱) وګڼ: هماغه مأخذ، ٦٥ مخ.

درسیره پردی چی د روسی ژبی ایتیمو لوجیکی قاموسونه پخپله په شوروی اتحادکی جوړ شوی دی او همدارنګه دغه لړی روانه ده. دشوروی اتحاد څخه دباندی هم د روسی ژبی ایتیمو-لوجیکی قاموسونه دبیلابیلو هدفونو لپاره جوړیږی ، لکه په ۱۹۵۳ کال کی چی په « ګیند لبرګ » کی یو قاموس چی دم. فاسمیر په واسطه تألیف شوی و ، چاپ شو. په دغه قاموس باندی یی مؤلف ډیر کلونه کارکړی و . په دغه قاموس کی دمشهورو لغاتو زیاته یاپه بله وینا ډیره برخه ځای کړله شوی وه. دنیمګړتیاوو برخی ته یی هم اشاره شوی ده چی ځینی ځیړنی یی دایتیمو لوجی له مخی دبحث وړ دی او ریاتو برخو کی یی منل ګران بریښی. دغه قاموس په ۱۹٦٤ کال کی په دری ټوکو کی په شوروی اتحادکی بیاچاپ شوای .

لغات جوړوونکی قاموسونه

هغه قاموسونه ، چی په ژبه کی دلغاتو جوړوونکو قاموسونو په نوم یادیږی ، خپله تاکلی دنده لری او دجوړولو لاره چاره یی هم ځانګړی ده. په لغات جوړوونکو قاموسونه کی هغه ټول مورفیمونه چی لغات ورڅخه جوړیږی لکه مختړونه (پریفیکسونه) ، وروستړونه (سوفیکسونه) ، منځتړونه (هغه مورفیمونه چی په منځ کی وی) ، ریښه او پای تړ څیړنی لاندی نیول کیږی . داداچی دقاموس د هر لغت ټول مورفیمونه ښودل کیږی او مطالعه کوونکی پوهیږی چی دغه لغت دکوموموروفیمونو څخه جوړ شوی دی .

په ۱۹٦۱ او ۱۹٦٤ کلونو کی په شوروی اتحاد کی دلغات جوړوونکی قاموسونو له ډلی څخه یو قاموس چاپ شوی دی. ددغه قاموس نوم دی : « مکتبی لغت جوړوونکی قاموس » ددغه مؤلف ر.ا. پټوخه ده او لارښوونکی استادیی س. ګ. برخودار وف دی.

دغه قاموس ددی لپاره جوړ شوی دی ، چی دښوونځیو په سویه ورڅخه ګټه واخیستله یی ، په دی کی هدف دانه دی ، چی دلغت دجوړیدو او منځته راتګ تاریخی بنسټ وښودشی او دا څرګنده شی ، چی دتاریخ په اوږدوکی یی هر لغت په څه ډول جوړشوی دی ، لکه ددی ښودنه چی هر لغت په کی دکوموتوکو څخه د تاریخ په اوږ دوکی په څه ډول جوړ شوی دی .

په دغه قاموس کی لغت جوړوونکی مورفیمونه یوله بله په ښه توګه توپیریږی. د دی لپاره چی دلغت ده ور فیمونو بیلول په ښه توګه څرګند نوی اوسی د ښه وضاحت لپاره یی د پښتو ژبی

څولغاتوتوراوړ واو په هغه ډول یې په مور فیمونو ویشو په کوم ډول چې په دغه« مکتبي لغت جوړوونکي قاموس» کې د روسۍ ژبې لغات په مور فیمونو ویشل شوي دي .

لکه :

اوبلنتوب : اوب ـ لن ـ توب ، لوستونه : لوست ـ ون ـ ه ، کرنه : کرن ـ ه .

په دغه قاموس کې دپنځه زېښت(۲۵) زرو په شاوخوا کې لغات شته او دري ضمیمي وراچولې شوي دي ، په دې ډول :

۱ ـ په لومړۍ ضمیمه کې داسمونو، صفتونو، او فعلونو ده مختړونو (پریفیکسونو) او ورومستړونو (سوفیکسونو) الفبایي ترتیب په کار ول شوي دي .

۲ ـ په دوهم ضمیمه کې په روسي ترمیدالوجي کې (یونانی ـ لاتیني) زیات استعمالیدونکي لغت جوړوونکي توکي راوړل شوي دي ،

۳ ـ په دریمې ضمیمه کې دژبې دپراختیا موندنې په اوږ دوکې دلغاتو په جوړښت کې هغه بدلونونه چې په غزیږ اړخ کې منځته راغلي ځای کړل شوي دي .» (۱)

معکوس قاموسونه

داهغه ډول قاموسونه دي ، چې ګټه یې جوته شوي ده او خپل ځانګړی هدف لري. هغه قاموسونه چې معکوس نومیږي په هغه وخت کې ګټور څرګندیږي ، چې څوك دلغت جوړیدو په باب خپلې مطالعې پرمخ بیایي . معکوس قاموسونه دجوړیدو ټاکلې ترتیب اري ، دغه ډول قاموسو څومره چې څرګنده ده تراوسه په پښتو ژبه کې منځته راغلي نه دي په معکوس یا چپه قاموس کې دنورو قاموسونو برعکس ردیف دپای له خوا پیل کیږي .

په نورو قاموسونوکې ردیف دلغت دپیل کیدو یاسر له خوا پیل کیږي ، ګر په معکوس قاموس کې داسې نه ده دلغاتو ترتیب دنوم سره سم یې برعکس دي .

د دې لپاره چې دقاموس دجوړیدو په ترتیب باندې پوهیده آسانه شوي اوسی د پښتوژبې څولغاتې یې دمثال په ډول راوړو . هغه لغات چې په پای کې یې د (ل) توري وي نوپه قاموس کې په دې ترتیب اوډل کیږي .

---

(۱) وګ‌ټ: پورتني مأخذ ، ٦٦ مخ.

کال   کتل

تال   پلتل

تومبل   کجل او داسی نور

په روسی ژبه‌کی هغه معکوس قاموس چی دننني روسی ژبی معکوس قاموس د ی هغه دادی :

(„Ruckla ufiges worterbuch der russischen Sprche der Gegen-wart"· Berlin'1958)

ددغه قاموس لار ښوونکی ګڅ . بیلفلیډ دی. په دغه قاموس کی له دغو قاموسونو څخه مواد اخیستل شوی دی : ۱ ـ د د. ن. ن. او شاکوف په لار ښوونه « د روسی ژبی تلکووی ـ تشریحی ـ قاموس»، ۲ـ « دروسی ژبی قاموس » او « دس.ی. اوژیکوف تألیف، ۳ـ دس. ی. او ژیکوف او ا.ب شاپیرو په لار ښوونه « دروسی ژبی املایی قاموس». په‌دغه قاموس کی داتیا (۸۰) زرو په شاوخواکی لغات ځای کړی شوی د ی . (۱)

هغه معکوس قاموس چی زیات مواد لری اوتر ډیری اند ازه پوری بشپړ معکوس قاموس ګڼل کیږی هغه دغه قاموس دی چی دم. فاسمیر په لار ښوونه جوړ شوی دی :

(R.Greve and B.Krosche . Russisches ruekalufiges wort erbruch·Berlin wiesbaden'1957-1959)·

دغه قاموس په دوو ټوکوکی شپږ ځلی چاپ شوی و، چی دوه سره شپیته‌زره(۲٦۰) لغات لری. (۲)

ددغه قاموس دلغاتو شمیر ته که وکتل شی نوپه رښتیا چی دلغاتو شمیر یی په پوره اندازه زیات دی چی علت یی په دی ډول څرګند یږی :

په دغه قاموس کی له یوی خوا « دو.ی.دال د ژوندی روسی ژبی تشریحی قاموس » لغات راوړل شوی‌دی‌او له‌بلی خوا دتخصصی‌قاموسونو لکه : اقتصادی، نظامی، دمخففاتو اونور ولغات هم په کی راوړل شوی دی. همدارنګه په‌همدغه قاموس کی‌دګڅ. بیلفیلد له قاموسه داسمو نوحالتونه

---

(۲) پورتني مأخذ هماغه مخ .

هم راوړل شوي دي. برسيره پر دې د ځينو شخصي نومونو او د ځانګړو جغرافيايي نومونو محفف شکلونه هم په کې راوړل شوي دي. نو ځکه يې دلغاتو شمير زيات شوي دی:

د مخففاتو قاموسونه

په هغو ژبو کې چې ډير استعماليدونکي مرکب لغات يا هغه لغات چې ليکلې بڼه يې يو څه اوږ ده وي لري د مخفف ليکلو څخه يې کار اخيستل کيږي. کله چې په کومه ژبه کې دمخففاتو شمير زيات شي. نو ددې لپاره چې لوستونکو او ويونکو سره يې وربانډې دپوهيدو په برخه کې مرسته شوي وي. ددغو مخففاتو يالنديرونو څخه قاموس جوړيږي، چې د مخففاتو يالنديزونو قاموس په نوم ياديږي. په پښتو اودري ژبه کې هم د نور پرتمين انقلاب په تيره دغزې بشپړ تيايي پراو راوروسته يې دلنډيزونو (مخففاتو) شمير زيات شوي دي. شايي په نژدې راتلونکي کې په پښتو او دري او همدارنګه نورو ژبو کې دمخففاتو يالنديزونو قاموس جوړونې ته هم اړتيا پيداشي

په روسي ژبه کې دمخففاتو هغه قاموس چې زيات شمير مخففات يالنډيزونه په کې ځای کړل شوي دي، هغه د «ګيس» قاموس دی، چې په ۱۹۶۳ کال چاپ شوي دی او نوم يې دی «دروسي ژبې دلنډيزونو قاموس». په دغه قاموس کې د دولس زره پنځه سوه (۱۲۵۰۰) په شاوخوا کې لنډيزونه (مخففات) شته. ددغو مخففاتو تلفظ او فشار و نه هم په قاموس کې راوړل شوي دي. همدارنګه ګرامري جنس په کې هم ښودل شوي دي. ددغه قاموس نيمګرتيا او يا په وينا ورته دګوتې نيولو ځای په دې کې دی، چې له يوې خوا يې مؤلفينو په قاموس کې ليکلې دی چې دغه قاموس دوره ځېړي، مجلو همدارنګه دسياسي او په عمومي ډول د ټولو ټولنيزو علمي او تخنيکي ادبياتو دلوستونکو لپاره يو مرستندوی قاموس ګڼل کيږي په دې معنا چې په نورو ادبياتو کې ورته کوم لنډيز په مخه ورته ددغه قاموس په واسطه يې به بشپړنوم بانډې پوهيدای شي.

څرنګه چې قاموس ته په عملي ډګر کې د کتل شي د ځانګړو تخصصونو ډېر مخففات په کې نشته، باید د دغه ځانګړتیایي دتخصص مخففاتو قاموسونو په واسطه باید پوره کړل شي په دې برخه کې د قاموس جوړونکو ویناته په اتفاق ادي دول کتل شوي او دغه خبره چې له یوې خوا یې ویلې دي، چې له دغه قاموسه په څه شي کې ګټه اخیستله کیږي او له بلې خوا یې ویلې دي چې ځانګړتیایي دتخصص مخففاتو قاموسونو په واسطه بشپړ شي.

احصاییوي قاموسونه

په نړۍ پر وروستیو وختونو کې د احصاییوي قاموسونو جوړول او سره میره رواته شوي ده. دغه ډول قاموسونه دژبې څېړونکو، دژبې ښوونکو. د عیني قاموسونو جوړولو او همدارنګه د درسي کتابونو جوړولو لپاره ډېر ګټور آثار ګڼل کیږي. څرنګه چې د دغه ډول قاموسونو څخه ګټه ډېره د دنو څکه یې جوړولو ته په پوره اندازه پاملرنه وراړول شوي ده. په احصاییوي قاموس کې د ضرورت ور مواد و څخه لغات راټولیږي او بیا په عمل کې پلي کیږي. که چیرته و غوښتل شي چې د ښوونځیو د کوونکو لپاره د لوست کتابونه جوړ شي نو ضرور لوړی هدف تاکل کیږي چې د دغو کتابونو په لوستلو باندې د زده کوونکي باید په ژبه کې د کوم مواد د لوستلو ته چمتو شي، د هر څه موادو او متونو چې زده کوونکي چمتو کیږي د هماغو مأخذونو څخه یا د هماغو متنو څخه باید احصاییوي قاموسونه جوړ کړل شي. په احصاییوي قاموسونو کې د اخر ګندیږي، چې په ټاکلو متونو کې کوم لغات زیات استعمالیدونکي لغات دي او کوم په کې لږ استعمالیدونکي لغات دي، که درسي کتابونه زیات استعمالیدونکو لغاتو څخه جوړ شي نو زده کوونکي کولای شي چې د دغه ډول کتابونو په لوستلو سره ژبه ددې لپاره چې په کلونو کې یې زده کړې په اونیو، ورځو ترڅو چې په ټاکلو ساعتونو کې یې زده کړي.

(۱) وګټ: پورتنی مأخذ.

داحصاییوی قاموسونو گټوری نتیجې په عملي ډول څرګندې شوې دي نو ځکه یې جوړولو ته زیاته پاملرنه اړوله شوې چې نتایج یې په بیلو بیلو برخو کې په عمل کې پلي کړي .

ځینې احصاییوي قاموسونه دادي چې دنمونې په ډول یې یادونه کیږي :

۱) په روسي ژبه کې : «داوسنۍ ادبي روسي ژبې احصاییوي قاموس» ی. اشټمینفیلد(تالین-۱۹۶۳) په دغه قاموس کې دوه‌نیم زره(۲۵۰۰) لغات دي. داهغه لغات دي چې داحصاییوی میتود له مخې یې په روسي ژبه کې ډیر استعمالیده ثابت شوي دي . دقاموس جوړولو لپاره دهد فسره سم دهغوی نثر، شعر ونو، رادیویي خپرونواوژورنالیستي مقالودرې‌سوه‌پنځوس(۳۵۰)متنونو ته تیاکل شوي وو. چې په دغو تیولو متنونو کې په مجموعي ډول څلور سوه زره(۴۰۰۰۰۰) مستعمل لغات وو. (۱)

۲-« دروسي ژبې احصاییوي قاموس » چې لاربنوونکې استادیې ل . ن . زسورینه ده په ۱۹۷۷ کال کې په مسکو کې چاپ شوی دی. دغه قاموس څلوېښت زره لغات لري .

ددغه‌قاموس جوړوونکي دادي: و. ا. اګرایف، و. وبرودین، ل. ن . زسورینه ، و . م . موراتروه، ی.و. تیسینکو .

څانګړی علمي ایډیټري یې م.ی. پربوالووه ده .

دغه قاموس‌هم په الفبایي بڼه‌او هم په‌احصاییوی ډول ترتیب شوی دی.په دغه قاموس کې هغه لغات چې ډیرزیات استعمالیزي، داحصاییي څخه‌یې څرګندیزی ، ځکه دزیات استعمالیدونکي لغات مخې ته یې داستعمالیدو شمیریې دعددونو په واسطه لیکل‌شوی دی .

---

(۱) اوسنۍ روسي ژبه ، مسکو، ۱۹۶۶، ۶۸ مخ .

(۲) دروسي ژبې احصاییوي قاموس، مسکو، ۱۹۷۷ .

لیکوونکی : داکتر خلیق‌ا نجم
ددهلی یونیور رستی‌ا ستاد
مترحم : ر . ه .

د متن څیړنې میتود

نقدکه ادبی وی یامتنی ، عام دی ، دوار ولره څه حاص اصول اوضوابط شته . دادبی‌نقد اصول له‌وخت‌سره سم بدلیږی رابدلیږی . خو د متنی‌نقد اصول‌نه بدلیږی ، بلکه دمتنی نقد دزیات علمی کیدو اوعلمی کولو لپاره وخت‌په وخت نورنوی اصول پری زیاتیږ ی .

دنقد ددوار وخواوو (ادبی ـ متنی) دڅیړنولاری کله‌یوشی وی اوکله یوله بله بیخی‌سره بیلیږی . دادبی اومتنی نقد دوار و هدف دربنتیاوو اوحقایقو دپیداکولو تلاش دی .

دنقد دواړی برخی خپل مواد تجزیه اوتشریح کوی ، البته دادمتنی نقدکارنه دی ، چی تیار شوی متن په ادبی لحاظ تحلیل کړی . اوداووایی چی دامتن ښه دی یاخراب ، پرادبی معیارونو برابردی یانه دی ، دمتن ادبی ښیګنی اوبدګنی کومی دی .

که څه هم دمتن نقاد دادبی نقدله صلاحیتونو څخه پوره‌پوره کاراخلی ، خودمتن په ادبی ښیګلنو او بدګنو دهغه څه کار نشته .

(دغه څیړنه موږ دمتن له پیژندنی پیلو او ورو وروسخ په وراندی ځو او د متن څیړنی پر میتودونو ګرېږو :

متن کومه چاپي یاخطي لیکنه چي دمتن څیړونکي (دمتن دنقاد) مرتبول غواړي هغه ته متن و شي. د متن د نقاد لپاره دیوه نومیالي شاعر ناچاپ دیوان او د یوبل شاعر چاپي دیوان چاپ تيار ول دواړه متن ګڼل کیږي. (دمتن لپاره دغه لاندې ټکي ضروري دي):

(۱) دمتن لپاره داخبره ضروري ده، چي متن باید تحریري وي. د «نري» په رياتر وژدو ددااسي ادبیاتوڅه کمي نشته، چي له پیړۍ پیړیو راهیسي یې دويونکي په وسیله سینه په سینه رالیږد: د مثال په ډول په سوونو اولسي او فولکلوري کیسي اوسندري په اولسونکي موجودي دي هیڅکله هم چانه دي لیکلي، خوتر اوسه لادانساناونوپه زړو او ذهنونوکي خوندي دي. که څو ددغوکیسو اوسندر و ترتیبول غواړي، نورموږ له نظره دغه ډول لیکني اوټولوني متنونه نه دي دمتن دیوه نقاد لپاره یواري هغه څه متن ګڼل کیدای شي، چي په تحریري بڼه ترموږه پور رارسیدلي وي.

(۲) دغه لیکنه که په چاپي یاخطي بڼه په کاغذ کښل شوي وي. یادمختلفو فلزاتو په ټوټو، له ح اولرګیو څخه په جوړو شوولوحو، اوپاڼو، ډبرو، کاڼو، لوښوتيږو، څرمنو اویا پرکوم ب شي کښل شوي وي پر ټولو دمتن حکم کیدای شي.

(۳) کیدای شي متن نظم وي یانثر.

(٤) د زرګونو کلونو لرغوني لیکني ته هم متن ویلي شي اوزموږ دزماني د یوشاعر یالیکوا دیوان یااثر هم دمتن حکم لرلای شي. په دي برخه کي دزماني اووحت کوم قید نشته.

(٥) په زرګونومخونوکي لیکل شوي یواثر اویوه یومخیز لیکنه دواړه متن بلل کیدای شي. کوم متني نقاد دیوه کثیرالکلام شاعر کلیات ترتیبول غواړي دهغه لپاره دغه پوره کلیات متن دی اوکه کوم بل نقاد دیوه لیکوال یولیکنه ترتیب کړي، دده لپاره دهغو لیکو (کرښو) دغه خط متن ګڼل کیدای شي.

(٦) دمتن لپاره داخبره ضروري ده چي متن باید معني او مفهوم ولري. اوکه دډیروکلونو نقلولو په وجه متن مسخ شوي وي، نومتن ته دمعني ورکولو لپاره څه کار کیدای شي. پرهمد مسایلو په دي څیړنه کي په راتلونکو بحثونوکي خبري کیږي.

په اتلسمه پیړۍ کي میرمحمدحسین نومي یوسړی چي په «نمود وانمود» مشهور و، په پارسي او

عربی کی یی پوره مهارت درلود، نوموړی دعوه کړی وه، چی ده ته الهام کیږی او په دنیا کې دده‌مرتبه دنبوت او امامت ترمنځ‌ده. په یوه غریبه او عجیبه ژبه ده « اقوذه مقدسه » په نامه یو کتاب کښلی و، چی ده الهامی باله (۱) زموږ دمقصد لپاره دغه « اقوذه مقدسه » متن نه شی کیدای.

د متن نقد:

په امریکانا انسایکلوپیډیا کی چی یی دمتنی نقد کوم تعریف راوړی دی هوری یی کښلی دی « دمتن داصلی الفاظو تعیین (ټاکنه) دهغه بشپړول او همدارنگه دواقعیت او اصلیت دتلاش پر عرض دپخوانیو لیکنو علمی مطالعی اوڅیړنی ته متنی نقد وایه شی. » (۲)

په لوړ تعریف کی دمتن دنقد لپاره دپخوانیو لیکنو شرط مناسب نه دی، ځکه کیدای شی چی متن نوی هم وی. تولی چاپی اوخطی‌پخوانی او اوسنی لیکنی دمتن ترسرلیک لاندی مطالعه کیدای شی، او هرڅوک کولای شی دغه لیکنی دمتنی نقد له اصولوسره سم ولولی یایی په احتیاط نقل کااو بیایی نقل شوی متن سم کا. په همدی اساس دلته دپخوانیو قید راوړل سم کارنه بریښی

دمتن دنقد لوړ تعریف ترریاتی اندازی دمنلو وړ گڼل کیدای شی، ځکه په تعریف کی راغلی چی دمتن دنقد اصلی مقصد ترریاتی اندازی دمتن داصلی څیری دوهم ځلی احیاکول او جوړول دی، اوله اصلی څیری څخه مقصد هغه څیره ده چی دهماغه متن لیکوال خپلی لیکنی ته ورکول غوښتی دی.

که چیری دمتن نقادته دلیکوال په لاس کښل شوی نسخه هم ترلاسه شی خومتنی‌نقاد هغه متن کټ مټ نه شی خپرولای، ځکه امکان لری له لیکوال څخه څه الفاظ پاتی شوی، یاپری شوی وی او بیایی څه الفاظ نوی ورزیات کړی وی‌اوپه دی ډول کومه بله غلطی یی په لیکنه‌کی واقع‌شوی وی، په دغسی مواردوکی دمتن دنقاد فرض دی چی ترکار لاندی متن له دغسی ناوړو ارناسمو پاک کړی.

دمتنی نقد مدارج دادی: (۱) تیاری نیول او دموادو برابرول، (۲) دمتن تصحیح، (۳) قیاسی‌تصحیح، (٤) نهایی نقد.

تیاری نیول:

پراصلی متن باندی د کارله پیل کیدو دمخه چی متنی نقاد دخپل متن دنقد لپاره کوم تیاری

یسي دلي پر هغو کار ونو په تفصيل سره بحث کوو :

(۱) متني نقادته لازمه ایسي چې پرخپل کار تر پیل کولو دمخه دبیلابیلو زمانو منتخب متون او متونو نسخي ولولي ، ترهغې چې دمختلفو د ورو پرلیکنو اومتونو څه عبور حاصل کړا . فرض کړی موږ دانعام الله خان یقین دیوان ترتیبوو ه دیقین ولادت په ۱۱۴۰ هـ.ق.کال کې واقع شوی دی ، . هغه ادبي ژوند لږ تر لږه دعمر په پنځلسم کال پیل کیږی ، چې دغه وخت نږ دی نږ دی ۱۱۵۵ هـ.ق.کال کېدای شي. نومتني نقادله په کار دی چې له دغه عصره لږڅه وړاندی زماني څه متون ولولي . خو ددغو متونو دانتخاب لپاره څه باقاعده اصول نشته ؛ اما داخیال ساتل په کار دی ، چې دیقین له زماني دمخه خان آرزو اودهغه شاګردان دادب دمیدان نومیالي وو. ددی کار لپاره ضرور دی ، چې ددغه مکتب دځینو مشهورو شاعرانو آثار منتخب کړی شي. دهغو شاعرانو چې دیوانونه پیداکیږی ، دهغودیوانونه دی راتو ل شي ، او دنورو ښاغلو شاعرانو دکلام مطالعه دی دتذکرو له لیاری وشي ، که چیری انعام الله خان یقین څه داسي الفاظ استعمال کړی وی چې د خان آرزو په زمانه کې رایج وو خو وروسته متروک شوی وی ، نو دهغو الفاظو په سم لږست کې له دغو متونو بانه فایده اوچتد ای شي.

اوس دیقین زماني ته راشي ، ددی زماني څومره ریات متون چې مطالعه کړی ، تر هغومره ګټور کار دی په خاص ډول که مرزا مظهر او دده دهغو شاګردانو چې دیوانونه یې پیداکیږی ، مطالعه وشي هومره ضروری ایسي. ددغی زماني دنورو شاعرانو انتخاب کافي دی ، تر دغه مهاله چې دمتن نقاد څومره کار کړی دی هغه دیقین ددیوان دلوستو لپاره تیاری نیول دی .

دلورو یادوشویودورودمتونو ترلوستو وروسته دیقین ددیوان څونه نسخي چې پیدا کیږی ، هغه ټولي په ډیر احتیاط مطالعه کړی. دیوی نسخي له لوست څخه دنورو نسخو په لوستلو کې هم مرسته ترلاسه کولای شي. ترهغې چې ددیران دبوه یوه لفظ په معنی نه یې پوه شوی تر هغو پوری دهغو ټولو نسخو مطالعه جاری وساتي .

(۲) دمتن نقاد باید دتر کار لاندی متن د زماني پر ژبه وپوهیږی او پرهغې پوره لاس بری ولری کله چې دی بیلابیلي متون لولي په یقیني ډول له ځینو داسي الفاظو سره مخامخ کیږی ، چې دی یې په معنی نه پوهیږی ، داسي الفاظ اوکلمات هم مخی له ورځی چې اوس متروک دی ، اویلیی هم

اوس معنی بدله شوی ده، اوداسی کلمات هم په متن کی موجودوی، چی تراوسه لاپه ژبه‌کی معمول دی ، اوپه متن کی دداسی الفاظو هم څه کمی نه وی چی پخوانی تلفظ یوډول او اوس‌نی په معاصره ژبه‌کی تلفظ یوڅه تغییر کړی وی. ددغی ربړی دحل لپاره دمتن دژبی اودمتن پرژبه دمؤثرو اوورسره نژ دی ژبو دلغاتو دکتابونوکتل هم ضروری دی .

(۳) دمتن دزمانی پرادبی تاریخ پوهه هم دمتن دنقاد لپاره اساسی مسأله ده، اودادډی لپاره چی‌که دکوم بل شاعر یالیکرال کلام په متن کی شامل شوی وی اویاله متن څخه دنورو نقلونو داخیستوپه وخت کی که‌کاتب څه تحریفات په متن کی واردکړی وی، نودهغی زمانی پرژبنیو او ادبی تحریفونو پو هه ددغه ډول ربړوپه حل کی‌دمتن له‌نقادسره پوره پوره مرسته‌کولای شی .

دمثال په‌ډول دتر کارلاندی متن دایجاد په زمانه کی دوینا ځینی خاص سبکونه رایج وی نو حتمی ده چی هغه سبکونه دالفاظو په استعمال کی ځینی خاص موارین لری چی له هغی زمانی په دمخیو او وروستیو آثاروکی نه وی رایج.

(٤) دمتن‌دایجاددزمانی دسیاسی، اجتماعی اومذهبی‌تاریخ مطالعه‌هم دمتن‌نقادته‌لازمی بریښی.

دمثال په‌ډول تر ډیری اوږدی زمانی پوری« خالق باری» نومی اثر امیرخسروته مسوب باله کیده، دامیرخسرودمرګ کال ۷۲۵ هـ. ق .دی، حال داچی «خالق باری» په ۱۰۳۱ هـ. ق .کال دجهانګیرپه زمانه‌کی لیکل شوی دی اولیکوال یی ضیاءالدین خسرودی . دغه موضوع مرحوم محمود شیرانی څیړلی ده، اودحپلی ادعادثبوت لپاره یی ډیرشهادتونه وړاندی کړی دی. (۳)

دمتنونو په تحقیق اوڅیړنه کی

دمتن دایجاد دزمانی‌او دمتن دلیکوال یاشاعر دزمانی د سیاسی، اجتماعی اومذهبی تاریخ دمطالعی اهمیت هغه وخت ډیرښه څرګندیږی، کله چی سری شیخ فریدالدین عطارته د منسوب مظهر العجایب په جعلی ثابتولوکی دمرحوم پروفیسور محمود شیرانی دڅیړنو مطالعه وکړی، نو دابه ورته ثابته شی، چی دمتن په څیړنه کی دغه ډول مطالعه څومره ارزښتمنه ده.

(۵) دمتنی نقاد لپاره ښایی چی دخپل اصلی کار ترپیل کولو دمخه دمتن دمؤلف دژوند په حالاتوڅان پوره پوره پوه کړی، په دی لړ کی دهماغه عصر دکتابونو اود لیکوال یا شاعر په باب ده دمعاصرینو دبیانونو لوستل ضروری دی، ددغو آثارومطالعه د متن نقاد په ډیروڅایونوکی

له بې لاربوا و ګمراهيو څخه ژغوري.

(٦) که دمتن دليکوال په زمانه کې طباعت رواج پيداکړی وی، مجلې او اخبارونه خپاره شوی وی ددغو اخبارونو اومجلو کتل هم په کار دی.

(٧) دليکوال ياشاعر په زمانه کې دسرکاری اسنادو مطالعه هم ګټوره بريښي، ځکه کيدای شي دليکوال په باب په سرکاری اورسمي اسنادوکې ځينې ډيری مهمې اوناويل شوی خبری پيداشي.

دموادو برابرول: دترکالاندی متن څومره نسخې چې په دنياکې موجودی وی، اودمتن نقادپری خبروی، هغه نسخې ياپې مايکروفلم ياپې فوتوکاپي ترلاسه کول ضروری دی، ترهغه چې ټولې نسخې نه وی برابری شوی دمتن دنقاددکار دپيل کولو حق نه لری، ځکه امکان لری ده تن مقد (له مطالعې پرته) ځينې نسخې صرف ددی لپاره اطرانداز کړی وی، چې دهغو ترلاسه کول ورته مشکل وی. خودعه نسخه چې نه ده ترلاسه شوی ښايي ترټولو ښه تره وی او ياللزترلزه دځوقرائنو په سمون کې له متنی نقاد سره مرسته وکړای شي.

دمواد و دبرابرولو لپاره له لاندی لار و چار و څخه استفاده په کار ده:

(١) دکومو کتابخانو چې فهرستونه چاپ شوی وی، د هغو فهرستونو مطالعه کافي ده. په بل صورت کې په ځانګړی ډول هغو کتابخانو ته تلل په کار دی، په کومو کې چې دمطلوبه متن دنسخو دپيداکيدو امکان شته.

ځينې مهال له داسې کتابخانو څخه - چې هيڅ اميدتری نه شي کيدای - رموزدکارلاندی متن خطي اوياپخوانې چاپي نسخې راووځي.

(٢) په پخوانيو زمانوکې ډيروررياستونو، راجاګانو اونوابانو خپلې شخصي کتابخانې درلودی، درياستي نظام ترختمولوروسته نوابانو اوراجاګانو له خپلو کتابخانو عامه کتابخانې جوړی کړی لکه: درامپور رضالايبريری، دحيدرآباد دکن آصفيه لايبريری. دغه ډول ځينو دغوځلکو خپلې ذخيری لويو کتابخانو ته ورکړی.

دې اوياځينې کتابخانې اوس هم دبی اعتنايي اوبی پروايي په لمبوکې سوځې، ددی پوره امکان موجوددی، چې په دغسې کتابخانو او ذخيروکې ځينې داسې نسخې موجودی وی چې زموږ په ادبي تاريخ کې تبديلې راولي، دغسې کتابخانو له تلل اوددغسې ذخيرو پلټل په کار دی.

(۳) دمؤلفینو اوشاعرانو خپلی شخصي کتابخانې هم وی، چې دمؤلف یاشاعر له مړینې وروسته یوه‌نسله بل نسل ته‌پاتیږی، کله له منځه هم ځي، اوداسی هم پیښیږی چې دلیکوال ذخیره په یوه عامه کتابخانه کې محفوظه شوی وی، خوعام خلک ترې خبرنه وی، که چیری موږ دخپل مطلوب کتاب ذکردکوم ادیب په تألیف کې وموموئو راته دامعلومول په کار دی، چې ددغه ادیب ناپوه چیری دی.

(٤) دلیکوال له خپلوانو، دوستانو، شاگردانو او اولادی‌سره دمتن دنقاد لیدل کتل ضروری ی، په عام ډول له دغسی خلکو سره دلیکوال په باب ډیر معلومات موجود وی.

(٥) دپخوانیو کتابونو اوآثارو له تاجرانوسره رابطه لرل هم ضروری ده. ځینی تاجران د خپلو کتابونو فهرستونه په داسی توگه جوړوی چې دکتاب په باب ضروری مطالب تر ی ترلاسه کیدای شی، که چیری کوم تاجرکم سواده وی‌او دخپلو کتابو فهرست یی‌نه‌وی‌جوړکړی، اوبایی جوړکړی وی، خو د مطلوب کتاب په باب لازم معلومات نه تری ترلاسه کیږی نو خپله کتاب پلرل نځیو له تمل په کاردی.

دمتن په تصحیح کی دلاندی کارونو ترسره کول ضروری بریښی:

دمتن تصحیح:

بنیادی (اساسی) نسخه: فرض کړی چې رموز دترکار لاندی متن یواری دو ی نسخې ترلاسه شوی دی په دغسی موارد وکی با ید یوه نسخه بنیادی (اساسی) نسخه ومنل شی، اوله دوهمی نسخې څخه د مقابلې لپاره کار واخیستل شی. خودلته پوښتنه پیداکیږی چې څه ډول نسخه بنیا دی یااساسی نسخه غوره کول په کاردی دمتن ځینی نقادان پسر دی خسره زورلگوی چې پخوانی اوقـدیمه نسخه اساسی اوبنیادی نسخه غوره کـول په کاردی، ځکـه دهغوی په خیال پخوانی نسخه دلیکوال اصلی متن ته نژدی وی، حاله داچې دا خیال په قطعی ډول سم نه دی، ځکه دمتن نقادته داپه شاذاونادر ډول ورښکاریږی چې ددغې موجو دی نسخې اودلیکوال داصلی نسخې ترمنځ نور څومره نقلونه له متن څخه اخیستل شوی دی.

په دی صورت کی نوبیا بنیادی نسخه کومه یوه غوره کول په کاردی؟ په دی سلسله کی دمتن دنقاد لارښوونه یواری هغه تیاری کولای شی، چې دمتن دتحقیق له پیل کولو د مخه متن‌شنا س

نیولی وی. دښتو اوسیو له خیاله پرته دمتن منقدته‌دانقلابي کول په کار دی، چې معلومه کړی، کومه نسخه دمؤلف خپل لیکلی متن ته نژدې ده. ددې چارلپاره دلیکوال یاشاعر دهمهالو لیکوالو او شاعرانو دآثار واو هم دنو موړی لیکوال دنور ولیکنو لوستل اومطالعه ډیره ضروري ایسي. اوس موږ دمتن دتصحیح دجریان بیلابیل حالات په لاندې ډول څیړو:

(۱) کوم متن چې موږ ترتیبول غواړو که د هغه یواري یوه‌نسخه پیداکیږي، په دې صورت کې دمقابلې سوال منځ ته نه راځي. دناسمو ځایوسمون یواري د قیاس له لارې کیدای شي.

(۲) که دمتن یواري یوه نسخه وي، خودمؤلف یاشاعر په خپل خط وي نوظاهره ده چې دانه بهتره اوښه نسخه وي، په دې صورت کې دقیاسي تصحیح ضرورت ډیر لږ پیښیږي.

(۳) که دمتن دري څلور نسخې وي اوټولې دلیکوال په خط وي، په دې صورت کې تر ټولو وروستي نسخه اساسي اوبنیادي نسخه منل کیږي.

(٤) که متن دبیلابیلو رمانو ډیرې نسخې ولري، نوتر ټولو درونداومشکل کاردغه‌ی متون تصحیح ده. په دغه‌ی حالاتوکې بایدمتنی‌نقاددکاردآسانی لپاره دنسخوکورنی سره بیلې‌کا. د مثال په توګه که «ب» نسخه‌له «ج» او «ج» نسخه له «الف» نسخي څخه نقل شوې وي، د غوټولو نسخوته دیوې کورنی نسخې ویل کیږي په دغه‌ی موارد وکې لاندې خبرې په ذهن کې ساتل په کار دي

- که چیرې یوکاتب له خپله ځانه په متن کې څه زیات کړي اویا حذف کړي وي، اویایې څه برخي‌ناسمې لوستې وي نوپه یقیني ډول له دغه‌ی څخه په نورونقل شو ونسخو کی‌هم زیات‌ویونه‌او کمبوتونه ارناسمی‌لوستنې پیداکیږي. دغه ډول نسخي باید یوه ځانله کورنی وشمیرل‌شي.

- پرځینو نسخو سیمه‌ییز اثرات هم واقع کیږي، دمثال په ډول‌یو نسخه‌په شمالي هندوستان‌کې کښل‌شوې ده، چې‌جنوبي هندوستان ته ولاړه شي اوهلته تری څوک‌ نقل واخلي نو ډیرامکان لري چې دهغه ځای خطاط د اصلي الفاظوپرځای ځینې مقامي الفاظ او محاوري په خپل نقل کې ځای کړي‌وي، په کومو نسخو کې چې دغه ډول مقامي الفاظ موندل کیږي ، دغه ډول نسخې په بله یوه کورنی کې مرتبول په کار دي.

-که چیرې په یوه‌نسخه‌کې‌خطاط ځینې عبارات وراندې وروسته‌کړي وي. نوله دغې نسخې څخه نوري‌نقل‌شوي نسخې هم دغه ډول‌خصوصیات‌لري‌چې‌دغه‌کټګوري‌نسخې بایدبیله‌کورنی وګڼل‌شي.

کله چې د نسخو کورنۍ ډېلې، مرتبې او څرګندې شوې، نو بیا د هرې کورنۍ د نسخو په منځ کې بنیادي نسخه ټاکل کېږي او نورې نسخې ورسره مقابله کېږي، په دې ډول له هرې کورنۍ څخه یوه یوه تصحیح شوې نسخه لاس ته راځي، چې په دې ترتیب نهایي د متن مرتب ته دوې یا درې تصحیح شوې نسخې تر لاسه شي، بیا نو په دغو درو نسخو کې یوه نسخه بنیادي نسخه ټاکل کېږي، او نورې ورسره مقابله کېږي.

(۵) که د لیکوال په لاس کښل شوې نسخه او نورې ډېرې نسخې موجودې وي، په دې صورت کې له ټولو نورو نسخو څخه یوه کورنۍ جوړېږي. او یوه تصحیح شوې نسخه ترې تیارېږي، بیا دوغه تیاره شوې نسخه د مؤلف له لاس کښلې نسخې سره مقابله کېږي، چې البته په دې حالت کې به د مؤلف په خط نسخه اساسي فرض کېږي.

(۶) که چېرې د متن د مؤلف په لاس کښل شوې څو نسخې او نورې متعددې نسخې تر لاسه شي په دغسې حالاتو کې د لیکوال په لاس کښل شوې ټولې نسخې یوه کورنۍ شمېرل کېږي او په باقي نورو نسخو باندې هماغه پخوانی عمل تر سره کېږي. او کورنۍ یې سره جلا کېږي.

(۷) که چېرې د متن ډېرې نسخې وموندل شي له څېنو څخه یې کورنۍ جوړېدای شي او له څېنو څخه یې نه شي جوړېدای، په دې صورت کې له هغو نسخو سره چې شجرهٔ نسب یې نه معلومېږي له هر نسخو څخه یوه خانله کورنۍ جوړول په کار دي.

(۸) که چېرې د متن ډېرې نسخې پیداشي او له هېڅ څخه کورنۍ نه شي جوړېدای، نو په دې صورت کې دې تر ټولو معتبره نسخه او د مؤلف عصر ته نژدې نسخه بنیادي نسخه ومنل شي او بیا دې ټولې نورې نسخې ورسره مقابله شي.

دموازنې طریقه:

د دوو یا له دوو زیاتو نسخو د مقابلې په وخت کې باید متني نقاد د خپل کار د آسانۍ لپاره له کار ټولو څخه کار واخلي. بیا دې هغه نسخه چې بنیادي فرض شوې د متن په توګه بره وکښل شي، او نورې نسخې چې ورسره مقابله کېږي، د هغو ټولو اختلافات په حاشیه کې لیکل کېږي پر کار-ټولو د نسخو نومونه او کیفیت نه لیکل کېږي، د نسخو مخففات جوړېږي، البته د مخففاتو په ټاکنه کې هم باید اسانۍ په پام کې وي، او داسې مخففات غوره شي، چې د لوستلو په وخت کې اصلي نوم

دلوستو نکی ذهن ته ورشی او لوستونکی ته څو څو ځله دمخففاتو دفهرست دلیدلو ضرورت پیښیږی .

دنسخو دتوپیر ونو مسایل زیاتره وخطی نسخو ترهغه وخته چی دمتن دنقادلاس ته رسیږی دپیړیو په پوړیو کی مختلفو ځایونو ته سفر کړی وی .

په دی اوزده زمانه کی دغه نسخی دپوهانو تر لاسوهم رسی چی له ځانه زیاتی پری گرانی وی ، او دځینو داسی خلکو په ولکه کی هم وی چی نه له علم سره او نه له دغو نسخو سره کومه دلچسپی لری ، هغوی ته صرف دغه نسخی په میراث کی پاتی شوی وی ، او دخیلو نیکونو دیادگار په توگه یی له ځانه هم نه بیلوی او نه یی ښه ساتنه کوی . غرض داچی دغو خطی نسخو ته په اوزده سفر کی دیرزیانونه رسیدای شی ، لکه :

(۱) دنسخی دخاوندبی پروایی له وجی ځینی چینجی اووینی خوری .

(۲) ځینی کسان نسخی په داسی نامناسبو او نوجنو ځایونو کی ساتی ، چی نسخی ته تر دی اندازی نم ورسی چی دنسخو صفحی په خپلو منځو کی داسی سره ونښلی چی دبیلولو په وخت کی سره وشلیږی او یاهم ځینی دیرښه عبارات یی ضایع شی ، او یا نم سیاهی داسی سره خوره کړی چی لفظونه یی شی لوستل کیدای او کله یی عبارت له لوستو ووځی .

(۳) کله داسی هم کیږی ، چی دیوی نسخی پوازی ځومخه تر نقاده ورسی .

(٤) دځینو نسخو په منځ کی ځینی مخونه له منځه ولاړ شی .

(٥) دهغو نسخو چی دپیل ځینی مخونه له منځه تللی وی هغوته ناقص الاول نسخی ویلی شی .

(٦) دځینو نسخو چی بیا وروستی برخی نه وی دغه دول نسخی ناقص الاخر بلل کیږی .

(۷) ځینی داسی نسخی هم پیدا کیږی ، چی پیل اوپای دواړه یی لـه منځه تللی وی . داسی نسخو ته ناقص الطرفین ویل کیږی .

(۸) داسی پیښیږی چی دصحافت او جلد بندی په وخت کی دنسخی پاڼی وړاندی وروسته شی

(۹) داامکان هم شته چی دجلد بند ی په وخت کی دکومی بلی نسخی ځینی برخی له اصلی نسخی وگنډل شی .

د متونو مختلف قرائتونه :

د دوو نسخو مقابله کوونکی نقادمتن په مقابل کی گام په گام له مختلفو قرائتونو سره مخامخ کیږی ، اوهغه لولی، یعنی داچی پسه یومتن کی یو ډول عبارت وی اوپسه دوهم کی څه بسل عبارت .

نوموږ لههیر ول نه دی په کار ، په کومونسخوچیموږ کار کوو ، که چیری هغه تر ټولولومړنی مسوده نه وی ، نوپه یقینی ډول به نقل وی ، چی دمؤلف له مسودی څخه به نقل شوی وی ، اوکه بیادمتن نوری نسخی هم موجودی وی چی دمؤلف ذاتی نسخی نه وی ، نو ښکاره چی له نقسل شوی نسخی څخه نقل شوی دی ، او ددی خبری پوره پوره امکان موجو دی ، چی داصلی نسخی اوزموږ دنسخی ترمنځ ډیری نوری نسخی لیکل شوی دی ، یعنی له نقلونـو څخه نـورنقلـونه اخیستل شوی دی. ظاهره ده چی دغه نقلونه خطاطانو اخیستی دی ، خطاط انسان دی ، ماشین نه دی ، نـوپـسه همدی اساس پـه دغـو ټولو نسخوکی دهغو ټولو غلطیو امکان موجوددی چی لـه یوه انسانـه پیښیږی. په متونوکی لـه خطاطانو څخه دلاندی غلطیو د پیښید و امکانات لیدل کیږی :

(۱) بنایی له پوره کوښښ سره سره خطاط متن سم نه وی لوستی ، نودنقل په وخت کی بی چی اصلی نسخی کوم مفهوم اخیستی هغه لیکلی دی .

(۲) ددی خبری امکان هم شته چیپه اتفاقی ډول متن غلط لوستل شوی وی .

(٤) داسی مثالونه هم پید ا کیدای شی چی خطاط له خپله عقله متن بد ل کړی وی .

په شعوری یا غیر شعوری ډول چی په متن کی کومی ناسمی پیښیږی دهغوټولو محرکاتو ټهرستول درونده چی ناممکن کار دی ، ځکه دادانسانی ذهن کار دی ، اوهیڅوک حتی نفسیاتی ماهر هم په هرڅه د پوهیدلی دعوه نه شی کولای. په هرحال د متونوپه نسخوکی ډیری عجیبی غریبی ناسمی اوغلطی مېندل کیږی. ځینی وختونه په متن کی داسی الفاظ هم لیدل کیږی ، چی دوقوع دمحل له پلوه په هغهسره ، فقره یاعبارت کی نهشی استعمالیدای ددغسی غلطی پهعام ډول دهغوکاتبانوله مهربانیوپیښیږی ، چی یوازی نښ په نامه لیک لوست کولای شی.

خطاطان ددی خبری هیڅ پروانه ساتی چی : څه چی لیکی له هغه مطلب راوځی اوکه نه ، څه چی دوی لولی هغه پر ته له سوچه اوپوهی لیکی.

داهغه دوول غلطي دي چي دعبارت له ناسم لوست نحخه راز يږي ، دداسي غلطيو امکان هم په ځينو نسخوکي لږ نه وي چي سمي لوستل شوي وي ، خودنقل په وخت کي يې ځيني الفاظ او عبارت ناسم ليکل شوي وي . دغه د ول ناسمي له هرهغه چاڅخه واقع کيږي ، چي عبارت رانقلوي ، بنايي هغه سري عالم وي ياکم سواده ددغسي ناسمي له خپله مؤلفه هم پيښيږي ، کله چي خپله مسوده پاکنويسوي ، نوددغسي غلطي له هغه هم پيښيداى شي . لاندي ددغو ناسمو تفصيلي جاج احلو :

غيرارادي ناسمي :

(۱) په هره ژبه کي داسي الفاظ ډير پيداکيږي . ذکومو چي ابتدايي حروف يااجزاوي له دوهمو لفظونوسره نښلي ، لکه : فحش په دي کلمه کي لومړني توري «ف» او «ح» سره مشترک دي نوددي امکان شته چي کله محش ، فحس ولوستل شي .

(۲) ځيني الفاظ داسي هم شته چي وروستي توري يااجزايي له نوروالفاظو سره لګيږي ، ددغسي لفظونوپه لوستلو اونقلو لوکي هم بنايي غلطي پيښي شي ، لکه : سخت ، بخت او نور .

(۳) ځيني الفاظ دليکلو په وخت کي له نوروالفاظو سره ډير نژدي ليکل کيږي ، په همدي اساس ددغه دول الفاظو په ليکنه کي هم دغلطيو د پيښيد وامکان شته .

(٤) که ددولفظونو تر منځ فاصله لږه وي ، په لوستوکي يې غلطي پيداکيداى شي .

(٥) همدا دول که ديوه لفظ داجزاوو ترمنځ فاصله زياته شي ، نو دغلطي دواقع کيدو امکان پکي شته ، لکه : ۲ اکتوبر کيداى شي ۱۲ کبوتر (دولس کوتري) ولوستل شي .

(٦) کله داسي هم کيداى شي چي دکوم لفظ په ليک کي ديوياله يوڅخه رياتو تو ريو دوړاندي وروستو والي له امله غلطي پيښي شي .

(۷) دتورپوپه ځير دالفاظوله وړاندي وروستو والي هم دغلطيو دزيږيدوامکانات شته .

(۸) کله داسي هم پيښيږي چي په شعرکي مسره وړاندي وروستوشي .

(۹) کله کله په ځينو لاندي موارد وکي ، لفظونه ، حروف ياپوره فقرات پاتيږي .

الف) که چيري دوه داسي لفظه چي ابتدايي اواختتامي حروف يې يوشي وي اوڅنګ پـــ

څنګ سره راغلي وي، نوددې امکان شته چې له هغو لفظونو څخه کاتب لومړی لویا دوهم لفظ پریږدي.

ب) داسې خوزیات پیښیږي چې دمتن لاندې باندې فقرې دواړې په یوه لفط شروع اویاختم شوې وي، اوکاتب له هغوڅخه یوه فقره پریښې وي.

ح) داسې هم کیږي چې بې له کومې وجې له خطاط څخه یوحرف یالفظ اویا فقره پاتې شي.

(۱۰) کله کله خطاط په سهوې ډول کوم حرف، لفظ یافقره په تکراري ډول لیکلی وي.

(۱۱) که خطاط دداسې ژبې متن رانقلوي چې نه پرې پوهیږي نوپسه داسې صورتونوکې دناسمو امکان ډیر وي.

(۱۲) دیوه خاص فن یاعلم داصطلاحاتو دنقلولوپسه مهال کې هم له حطاطه عاطي پیښیږي.

(۱۳) دهغوښارونو اوځایونونومونه چې خطاط ته اجنبي وي، دهغوپه لیکلوکې هم دغلطیو دواقع کیدو امکان ډیر دی.

(۱٤) د اعدادو اوارقاموپه نقلولوکې هم علطي پیښیږي او یا امکان شته چې اعدا د سم وبه‌لوستل شي او که سم ولوستل، خوپه لیکل کې کله ناکله غلطي واقع شي.

(۱۵) له ځینوخلکو څخه دنومونوپه لیکڼ اولوست کې‌هم غلطي پیښیږي. په خاص ډول پسه شاعري کې دشعري ضرورتونو په‌شاعران خپل‌نوم بدل راوړي، نوځینې‌خطاطان‌دغه ډول‌نومونه په لاندې باندې لیکه کې سره بدل را بدل کړي. ځینې خطاطان نومونه پسه سره رنګه اویاپسه جلي ملم لیکي په دغسې صورتونو دمتن نقاد ته اساني پیښیږي، خوکه له متن سره یې یوشان لیکلي وي، نونقادته څه ستونزې پیښوي.

ترکیبونه‌اومحاوري: کله کله شاعر یالیکوال دشعري‌اوفني ضرورتونو په بناپه شعر اولیکنه کې راوړ ل شوترکیبونو اومحاورو ته له مروج استعمال څخه څه تغییر ورکوي اویابې په څه تغییر په خپل شعرکې‌اخلي، کاتب چې یې رانقلوي نو هغه تغییر نه شي احساسولای، بلکه په مروج‌اومکمل ډول یې‌لیکي، حتی که کاتب په ځینو وختونوکې دغسې تبدیلي احسا س هم کړي، نوهغه دمؤلف یـاشاعر غلطي ګڼي اوپه مروج ډول یې لیکي.

شعوري‌ناسمې: تراوسه موږپه متونوکې د هغو غلطیو په‌باب خبرې وکړې، چې‌له خطاطانو

څخه په غیرشعوري یاغیر ارادي ډول پیښیږي ، اوس پر هغو غلطیو اوناسموخبري کووچي له خطاطانوڅخه دځینو مصلحتونو له مخې په شعو ري ډول واقع شي :

(۱) ژبه یوژوندی څیز دی : په هغې کې تل تغییرات راځي ، دالفاظو په معنی او تلفظ کې دوخت په تیریدو سره تبدیلیاني پیښیږي ، کهچیري کاتب کومه قدیمهنسخه رانقلوي ، سره لهطونو د دي امکا ن شته چي ځینودپخوانیو تلفظونو پرځای نوی تلفظ ولیکي .

(۲) په همدی ډول که ځینوالفاظو معنی تغییرکړي وي ، ښایي خطاط هغه زوړ لفظ پهنوی شی بدل کړي .

(۳) دالفاظودمعنی اوتلفظ لهتغییرسرهسره په تذکیر او تأنیث کې هم تبدیلي راځي ، پیدای شی خطاط دیوه زاړه متن تذکیر اوتأنیث دخپلې زمانې په ژبهکې له مروج تذکیر اوتأنیث سره سم ولیکي .

(٤) دمعنی اوتلفظ ترڅنګه دالفاظو املاهم تل تعییر کوي ، خطاط په عام ډول نسخې دخپلې زمانې له مروجې املاسرهسم لیکي اودتبدیلي په باب یې هیڅکله څه نه وایي .

٥)پهعام ډول لیدل شوي ، چې کاتب اویادیوي پخوانۍنسخې مرتب دمتروکوالفاظو پرځای جدید الفاظ استعمال کړي دي .

(٦) په متن کې دلاسوهنې اوتبدیلیو دمحرکاتوپه بابموږ کوم قطعي اوآخري فهرست نشوای جوړولای دمتن دهري نسخېخپل مخصوص شرایط اومسایل وي .

(۷) ځینې متنونه داسې هم پیدا کیږي چې کاتب تر ی په خپله یوهه ځینې عبارتونه حذف کړي وي.

(۸) خوکله داسې هم پیښه شي چې کاتب دځینومصلحتونو پر بناله خپلې یوهې سرهسم پر متن څه اضافه کړي.

د متن تصحیح : که چیري ددو رنسخو په یوه مقام دوهمختلف قرائتونه موجود وي ، کوم قرائت ته باید ترجیح ورکړل شي ؟ دمتن نقادچي دهرقرائت په باب مثبته یامنفي رایه ورکوي ، نوښایي چې له زیات دقت ، فکر او پوهې څخه کار واخلي ، په دواړو صورتونوکې ده ته دیره دمه واري ور دغاړي ده ، دمتن دتصحیح مراتب دادي :

(۱) که دیوی نسخی په قرائت کی داسی لفظ استعمال شوی وی، چی دلیکوال یاشاعر په زمانی کی رواج نه وی او یالږ رواج ولری، اویایی تلفظ مختلف وی، او دبلی نسخی دمتن زمانی ته نږدی وی نودوهم قرائت ته ترجیح ورکول په کار دی.

(۲) یومعنی دار قرائت ته باید دبی معنی قرائت پرځای ترجیح ورکړل شی.

(۳) که په کوم قرائت کی یوباله یوځخه زیات الفاظ زایدوی ، نودوهم قرائت ته ترجیح ورکول لازم ایسی.

(٤) که په یو قر ائت کی یویاله یوځخه زیات لفظونه حذف شوی وی، دوهم قرائت ته دی ترجیح ورکړل شی.

(٥) که یوقرائت معنی دار هم وی ، خودمتن له سباق اوسیاق سره سمون نه خوری ،اوبل هم موجودوی نودوهم ته ترجیح ورکول لازم دی .

(٦) که یوقرائت دخطاط دبی پرواییوله امله مکرر راغلی وی، نودوهم قرائت له حق ورکول په کار دی .

(۷) داخبره هم امکان لری چی له دوونسخو په یوه ځای کی دوه داسی قرائتونه ترلاسه شی چی یوته پربل ترجیح ورکول گران وی ، نوپه دغسی صورتونوکی د اساسی نسخی قرائت داعتبار وړ دی .

قیاسی تصحیح :

د متن نقاد چی د تهرلوترلاسه شویو نسخوله مخی کوم متن تیارکا هغه تیار شوی متن موږ دلیکوال متن ته نږدی متن انگیرو. خو زموږ کار اوس دلته پای ته نه دی رسیدلی ځکه دمخه موهم پر دغه موضوع خبری وکړی، چی دمتنی نقاداصلی هدف دداسی یوه متن تهیه کړل دی، چی دهغه متن لیکوال یی لیکل غوښتی دی .

فرض کړی موږ دځپل ترکار لاندی متن په تصحیح کی له داسی نسخی ځخه هم کار واخیست چی هغه لیکوال پخپله لیکلی یایی ترنظر لاندی لیکل شوی اویاهم دهغه دوهم ځلی نظرکړی او کتلی یی ده ، خو بیاهم زموږ په تیار کړی متن کی ځینی ځینی قرائتونه مشکوک پاتی دی.

فرض کړی موږ خپل ترکار لاندی متن په تصحیح کی له داسی نسخی څخه هم کار واخیو چی هغه لیکوال پخپله لیکلی یایی ترنظر لاندی لیکل شوی او یا هم ده پری دوهم ځلی نظر کړ اوکتلی یی ده ، خو بیاهم زموږ په تیار کړی متن کی ځینی قرائتونه مشکوک پاتی دی.

داولی؟ اوځه له په قرائتونوکی کمبودی پاتیږی ، دغه خبره موپخواهم کړی ده ، که موږ دلیکوال په قلم نسخه هم ترلاسه شی ، داپه عام ډول لومړنی مسوده نه وی ، ځکه دلیکوال مسوده غیر مرتبه او په خام حالت کی وی په هغی کی حذف او ترمیم ، زیاتونی او کمونی لیدل کیږی ، نو دمتن نقادته دمؤلف په خط نسخه هم ترلاسه شی ، نو دابه هم نقل شوی نسخه وی ، دغسی چی نسخی په نقل کی له خطاطه غلطی پیښیږی ، نو او خپله لیکواله هم دنسخه برداری په وخت کی غلطیو دپیښیدو امکان شته. اوس نو زموږ مخی ته دوی لاری دی یوه داچی : کله چی متن تیارته دور وستی کتنی په وخت کی بی معنی شعرونوکی دمطلب پیداکولو کوښښ په کار دی که متن شوی ، دهغو مسرو چی الفاظ کم اوریات شوی وی دهغو مخی ته سوالیه اینبول کیږی ، اودمتن نقادله باید ده ځی په حاشیه کی وکاږی : دمتن لیکوال دغه خبره داسی کښلی ده .

خو هیڅکله داخبره هیرول نه دی په کار ، دکوموخلکو لپاره چی موږ متن تیارول غواړو هغوکی په ډیرکم او سره یوه فیصدی لوستونکی زموږ له حاشیو سره علاقه نیسی ، او نور ټول دلیکوال اصلی لیکنه لولی ، که چیری متن کی ځای په ځای نقطی ، کدا او یااور د غسی الفاظ لیکل شوی وی او یا ډیری سوالیی اینوول شوی وی نو ددغسی متن مطالعه لوستونکی ته خوسحالوونکی نه وی بله لاره که څه هم گرانه ده ، حوگټوره بریښی او هغه دقیاسی تصحیح لار ده چی پنځه مدارج اری :

۱ـ شک : له ټولولاس ته راغلو نسخو څخه چی دمتن کومه نسخه تیاره شوی وی ، دمتن نقادله بنایی چی د دغه متن پر لفظ لفظ او هره فقره مسره شک وکړی ، چی آیا د غه عبارت د مصنف کیدای شی او که یه ؟ ، ۲ ـ له شک څخه د وی نتیجی لاس ته راځی ، د متن نقاد په یایو قرائت قبلوی ، ۳ـ اویابه یی د دوی ، البتا د ردشوی قرائت په باب به دا فیصله کړی ، چی دغه قرائت دلیکوال هیڅ نه شی کیدای .

٤ ـ انتخاب : که دمتن نقاد دا فیصله وکړی چی دغه قرائت دلیکوال نه وی، نو دتصحیح

په دوران کې چې‌ده دمتن له کومو نسخو څخه کار اخیستی‌دی، هغه دی پیاوګوری او تربحث لاندی قرائت‌څومره تبدیل شوی اشکال چې‌یې‌وموندل، هغه دی یو یو کړی او پر تولودی غور وکړی، فرض کړی په سم کړ شوی متن کی، یوقرائت «طور» دی، چی دمتن په ټاکلی ځای کی‌یی معنی د سیاق اوسباق له مخې سمه نه ښکاری، نومتنی نقاددی بیا تمام هغه متنونه له سره وګرری چی‌سمه نه ښکاری، نومتنی نقاددی بیاتمام هغه متنونه له سره و ګوری چی د تصحیح په دوران کی یی استعمال کړی دی. فرض کړی، دهغه دوه نور قرائتونه «نور» او«حور» وموندل شول، اوس نونقاد له د غو د ریو قرائتونو(طور، حور، نور)څخه داسی یوقرائت انتخابوی، چی پر ټولوشرایطوآماده وی. فرض کړی د«نور»قرائت داسی دی چی په‌هر لحاظ داید ترجیح ورکړل شی. نقاد دغه قرائت انتخابوی او په متن کی د «طور» پرځای «نور» لیکی او په حاشیه کی د دی انتخاب وجوه بیانوی.

دمتن محیني نقادان داساسی نسخی قرائت په متن کی پریږدی او دنورونسخو اختلافات په حاشیوکی راوړی او دوی ددی خبری بالکل خیال نه ساتی چی د اساسی نسخی پربناپه متن کی راعلی عبارت د متن معنی اومفهوم ته زیان رسوی او هغه بی معنی کوی، نودلته په دغسی مواردو کی لازمه ایسی هغه څه متن ته انتقال شی چی معنی دار وی.

٥- قیاسی تصحیح: فرض کړی‌زموږپه تیارکړی‌متن کی یوداسی مشکوك قرائت موجوددی، چی دهغه په وجه متن بی معنی شوی دی، نوپه دی ځای کی لومړی موږ د انتخاب له اصولو کار اخلواوهغه ټولی‌نسخی یوځل بیاګورو، له کومو څخه چی موږ د دغه انتقادی متن په تیارولو کی مدد اخیستی‌دی. په دغونسخوکی چی څومره قرائتونه پیدا کیږی، پر هغو ټولو غورکوو، که چیری‌یوقرائت هم‌دمتن له سیاق اوسباق سره برابر نه و، نو په داسی موردکی‌موږله قیاسی تصحیح څخه کار اخلو، اوموږ خپله داسی یو قرائت دموند لوتلاښ کو و چی دمتن له سیاق او سباق سره برابروی اودمتن‌عبارت ورسره معنی پیداکړی.

که څه هم دقیاسی تصحیح کار ډیرګران دی، خودمتن هغه نقادان چی د متن د لیکوال په باب اوذهغې زمانی د ژبی په باب اودلیکوال د بیان دطرزپه باب او د هغه دفکر دمسیر اوپه کلام کی دالفاظوداستعمال د طریقی په باب‌ژوره مطالعه ولری، نوبیا ددغسی نقادانو لپاره دغه کار چندان ګران نه دی.

- اعلی (نهایی) نقد :

د متن څیړنې په میتودونو کې** نهایی یا اعلی نقد تر سرلیک لاندې پر دغو موضوعاتو بحث کیږي :

(۱) متن مستند دی که نه دی ، (۲) دمتن دتألیف دنیټې ټاکنه ، (۳) :هغو مآخذو نبوونه چې لیکوال تری استفاده کړی ده ، (٤) :متن مقدمه .

(۱) متن مستند دی که نه دی : تر دغه عنوان لاندې پر ټولو هغو آثار واو کتابونو بحث کیږي ، چې داصلي مؤلفینو په نامه ترموږه نه دي رسیدلي ، اودد غو آثارو داسې جعلي ایډیشنونه له چاپه راوتي دي چې مؤلف یې نه معلو میږي .

دلیکوالو دنومونو مماثلت :که په یوه نامه دوه مؤلفه یاشاعره موجود وي ، نودډی امکان شته چې دیوه مصنف کتابونه بل ته منسوب شي ، اوپه ریاته هغه لیکوال ته یې دمنسوبیدو امکان ډیر دی ، چې مشهور شخص وي. دشرقي ژبو په ادبیاتو کې د دعسې دیوانونو کمی نشته په کوموکې چې دشاعرپوره نوم نـه مو ندل کیږي ، اویواری تخلص یې راوړی وي. دغه یواری تخلص د ډیرو غلط فهمیو سبب ګرځي . په رګونو داسې مثالونه پیداکیږي.

چې دیوه تخلص لرونکو دووشاعرانو کلام یو بل ته سره منسوب شوی وي .

مذهبي اختلاف :

دمذهبي اختلاف له پلوه هم کله ناکله څه آثار دځینو مشهورو خلکوپه نامه لیکل کیږي . ددی ادعا ډیرښه مثال فریدالدین عطار تـه مسوب مظهر العجایب دی ، د دغه کتاب اصلي لیکوال کوم بل سړی و ، اوشیخ عطار ته یې د خپل اثر له منسو بولو څخه مقصد داو ، چې شیخ عطار شیعه ثابت کا ، اوپه خپل زعم شیعه مذهب ته قوت وبخښي.

دعوامو عقیدت :

له ځینو بزرګانوپه خاص ډول لهمذهبي بزرګانواولاربنوونکو سره دعوامو دومره عقیدت وی چې ځینې وختونه د لږشهرت خاوندان مؤلفین خپلې لیکنې هغه بزرګ یا مذهبي لاربنود ته منسوبوي ، کله کله دانتساب دغه سلسله ترسلو پورې هم رسي .

ابوسعید ابوالخیر دهغو بزرګانوله جملې څخه دی ، چاته چې ډیرو شا عرانو خپلې رباعي

منسوبې کړې دې، دمستندو اومعتبرو شهادتونو له مخې ابوسعید ابوالخیر په خپل ژوندکې صرف یوه رباعي او یوه مسره موزون کړې وه.

دې په ٤٤٠ هـ . ق .کال مړ دی، دده له مړینې کابو شپږ سوه کاله وروسته هم کوم تذکره نګار دده د شاعرتوب ذکر نه دی کړی .

دلیکوالو له شهرت څخه نا جایزه فایده : ځینې خلک خپله څه نظم اونثر ولیکي او دمشهورو لیکوالو په نامه یې نشر کا، له دغه کاره یې مقصد داوي چې ده حقق په توګه شهرت حاصل کا، دوی به دې توګه دیوه مشهور لیکوال نا چاپ اثر چاپول یوه ادبي کارنامه ګڼي ، د دغه ډول جعلي کارونو نمونې ډیرې لیدل شوي دي.

ځینې وختونه لیکوال په قصدي ډول په شعرکې خپل نوم نه راوړي ، اوکله بیاداسې هم کیږي چې یو لیکوال دخپل یوه بل هم مهالي لیکوال یاشاعر په نامه خپل کلام وړاندې کړي . که چیرته داسې وشي په دې کارکې ځینې نور مصلحتونه هم شامل ګڼل کیږي . حو په عام ډول مادي مسایل په دغسې موارد وکې لوی لاس لري، ځینې مشهور شاعران خپل کلام حرڅوي .پردغسې متونو دکارکولو په وخت کې دمتن دنقاد لپاره له پوره احتیاط څخه کار اخیستل په کار دی . په دې لړ کې داسې تألیفات هم شاملیږي چې کوم استاد دخپل شاګرد په نوم لیکلي وي ، ددغه کار محرکات په عام ډول دوه څیزه ګڼل کیدای شي ، یوداچې داستاد دخپل ځان تعریف اوتوصیف مقصدوي، یعنې داچې که ده خلپه په خپل تألیف کې دځان صنعت کړی وي اوپه خپل نامه یې نشر کا نودعه کار خو بیا له تهذیبه لیرې کار دی، په همدې اساس دی دخپل شاګرد له خولې دځان توصیف کوي. او بل محرک یې ادبي جنګ دی، په عام ډول مشهور شاعر دخپل شاګرد په نامه دخپل حریف هجو کوي، ددغودوو محرکاتو بنا استادان خپل آثار شاګردانو ته منسوبوي، چې یو یې هم تعریف او توصیف اوبل یې ادبي جنګ.

جعلي نسخې : دځینو خلکو لپاره دنایابو آثارو راټولول یوه په زړه پورې مشغله وي، اوتل نایاب خطي اوچاپي آثار پلټي او ډیرې رمکې پسې غواړي ، دغسې آثار پیداکوي او اخلي يې . تاجران ددغو قمنو له دغسې ذوقونو څخه فایده اوچتوي، دپخوانیو کتابونو کار وباريانه په دې خصوص

کی ډول ډول جعلکاری کوی، ره په دی لړ کی دچشتیه طریقی دځینو آثار و یادونه کوم ، چی په هندوستان‌کی ډیر پیدا ویږی :

(۱) انیس الارواح : لیکوال یی شیخ معین الدین اجمیری گڼل کیږی.

(۲) دلیل العارفین : دغه کتاب شیخ قطب الدین بختیار کاکی ته منسوب گڼل کیږی.

(۳) فوایدالسالکین: ددغه اثر مؤلف شیخ فریدالدین مسعود گڼل کیږی.

(٤) اسرار الاولیاء: مولانابدر الحق ته منسوب کتاب گڼل کیږی.

(٥) راحت القلوب : شیخ نظام الدین اولیاء ته منسوب گڼل شوی دی .

(٦) افضل الفواید: امیرحسرو ته منسوب گڼل کیږی.

(۷) مفتاح العاشقین: شیخ محب الله یی مؤلف گڼل کیږی اوداسی پسی نور ....

پروفیسور محمد حبیب ثابته کړی ده چی دغه ټول کتابونه جعلی دی . او دا ثابته شوی ده، چی له دغوکتابونو سره دچشتیه طریقی دبزرگانو څه تعلق نشته ، ددغر کتابونوپه لیکلو کی کوم مذهبی یاسیاسی هدف پټ‌نه‌دی بلکی دکتابونو کاروباریانو دخپلی شخصی گټی لپاره دمعمولی صلاحیت لرونکو لیکوالو په وسیله کښلی اوچاپ کړی دی.

دمتن ازمیښت :

کوم متن چی موږیی ترتیبول غواړو ، داچی مستنددی که نه دی ، ددی خبری دڅرگندو او لپاره مختلفو ازمیښتونو څخه کار اخیستل کیږی :

(۱) دمتن اودمتن د لیکوال په باب‌دهغی زمانی اوور وستیو لیکوالوویناوی او کښنی ډیری ضرور وری دی، په عام ډول جعلی کتابونه دمشهور وخلکوپه نامه لیکل کیږی، دغه‌مشهور خلک یالیکوالان وی یادسیاسی اقتدار خاوندان اویاهم مذهبی لارښوونکی وی ، کوم جعلی کتاب چی دچاپه نامه لیکل شوی وی ، که هغه سړی خپله لیکوال وی ، نودهغه دټولوآثارو مطالعه ضروری ده. ځکه کله مؤلف په خپل یواثرکی د خپلو نورو آثارو یادونه کوی ، سربیره پردی دلیکوال د زمانی نیولی تردی وخته دتذکرو ، سیاسی اوتاریخی کتابونو ، بیا ضونو اوملفوظاتو مطالعه ډیر ضروری ده، کیدای شی چی په دغوآثاروکی یی یادونه شوی وی .

(۲) دلیکوال دزمانې اوترې را ورسته زمانې ژوره ادبي مطالعه هم ضروري ده، دمتن نقاد له په دې خبرو پوهیدل په کار دي، چې اول په دې پوهېږي چې دده دمتن لیکوال څه لیکلي دي. او یا په دې ورته پوهیدل په کاردي چې ده دمتن دلیکوال دزماني په نور وآثار وکې څه پیداکیږي. دمستند او غیر مستند متن لاندې چې دڅه قسم نسخو ذکرکیدی شي په هغو ریا نه پوهه له دې لارې ترلاسه کیږي.

(۳) دمتن په تحقیق کې داجتماعي حالاتو مطالعه هم له موز سره ریاته مرسته کوي.

(٤) دمتن دایجاد دزماني په سیاسي حالاتو پوهیدنه هم ډیره ضروري خبره ده.

(٥) دمتن نقاد باید دخپلې ژبې په ارتقایي سیرپوره لاس برې ولري.

دمتن دتألیف د نیټې تپاکنه :

دمتن نقاد چې کوم متن ترتیبوی امکان لري، چې دلیکلو تاریخ یې نه وي څرګند، اودکومې بلې وسیلې له لارې هم د متن دنقاد دلاربنوونه نه شي کیدای، په دغسې حالاتوکې چې د متني ارمینت ترعنوان لاندې کومې خبرې دمخه وشوې، له هغوڅخه کار اخیستل ددغه مقصد د پوره کیدو لپاره ضروري بریښي. له دې پرته دعیني متون به ډیر لږ پیدا شي چې په هغوکې دمتن دایجاد دزمانې داد بې او تاریخي واقعاتو دکر نه وي شوی. که چیرې نقادان دهغو تاریخي او ادبي پیښوسنې معلومې کړي، کومې چې په متن کې راغلې دي، نوله هغوسنو څخه دمتن دتألیف دنیټې اټکل کیدای شي.

د ځینو متونو په پای کې دکتاب داختتام تاریخي قطعي هم راغلي وي، له هغوڅخه هم د کتاب دتألیف دتکمیل نیټه استخراجیدی شي. دتألیف دپیل په باب یې په متن کې له راغلو واقعاتو څخه ډیر استفاده کولای شو.

مأخذ: که چیرې دمتن لیکوال دخپل اثر په بشپړ تیا یه کې له ځینو نوروآثار وڅخه استفاده کړې وي، نو دمتن نقادته په کار دي، چې هغه مأخذ ووښيي. موږ لفینو له مأخذوڅخه استفاده په څو ډولو کړی وی، لکه:

(۱) موږ چې کوم متن ترتیبو امکان لري هغه له کومې بلې ژبې ترجمه شوی وي، په دې صورت کې دمتن نقاد ته ښايي چې خپل متن له اصلي کتاب سره وګوري، اوله سره دې مقابله کا، که چیرې

ژمونږ لیکوال په ترجمه کی څه اضافات کړی وی ، یایې څه حذف کړی وی ، اویایې څه غلطی کړی وی ، نو دغسی موارد بائید په حاشیو کی وکښل شی.

څینی وختونه په متن کی څه عبارت ، الفاظ او کلمات نهشی لوستل کیدای ، او یایې داسی متروك الفاظ استعمال کړی وی چی پهعام ډول دلغاتو پهکتا بوکی هم نهمیندل کیږی پهدی ځای کی هم اصلی کتاب له موږ سره ډیره مرسته کوی.

(۲) څینی وخترنه دمتن لیکوال په حپله دابیې چی له کومو مأخذویې استفاده کړی وه ، دمتن نقاد ته بنایی چی هغه مأخذ په ډیر ه حوصله اوبنه شان سره مطالعه کا. کله ناکله چیمؤلف له کومو کتابونو څخه استفاده کړی وی پهخپله بیانونوکی دنور و مأخذو واقعات او خبری ماتی گوډی او مرورلیسره وراندی کوی . دمتن نقاد ته بنایی چی په دغو ټولو حالا توکی حاشیی ورکړی . که چیری مؤلف څه اقتبا سات وراندی کړی وی ، له اصل کتاب سره د هغو اقتبا ساتو مقابله هم ضروری ده.

(۳) داسیهم کیږی چی دمتن لیکوال له څینو کتابونو استفاده کړی وی. خو د هغو یادونهیې نه وی کړی دمتن نقاد مجبور دی ، چی دهغوټولو مأخذ و دپیداکوو ریار وباسی .

(٤) کله څینی کتابونه دنور و کتابونو په څواب کی لیکل شوی ده ، لکه دقطب الدین باطن «گلستان بیخزان» تذکره چی دشیفته د «گل بیخار» په څواب کی لیکل شوی ده ، که چیری څوك «گلستان بیخزان» ترتیبوی نو «گلشن بیخار» هم ورله کتل پهکار دی ، او د خپل کار په وخت کی یې باید مخی ته ایښی وی.

مقدمه : دیوه اثر دانتقادی متن تر برابرولو وروسته دهغه مقدمه لیکل پهکار دی په دی مقدمهکی په لاندی خبرو بحثونه کیږی .

(۱) دمتن پر موضوع بحث او په دی موضوع کی دنورو لیکل شو وکتابو نو اجمالی جایزه .

(۲) که په متن کی دکوم او یا بل مشهور شخص پر سوانحو رڼا اچولی شوی وی ، دهغو ذکر په کار دی .

(۳) دتنقیدی متن په تیارولو کی چی له کومو متونو استفاده شوی وی ، دهغو تهولو یادونه ضروری ده.

(٤) دهغو متونو داملا دخصوصیت بیان.

(٥) که متن ادبی وی او پخوانی وی ، نو دهغه کتاب پر ژبنیوخصوصیاتوخبری کول لازمی ایسی. دمتن فرهنګ که څه هم دافرهنګ دکتاب په پای کی ورکول کیږی ، خوپه اصل کی داهم دمقدمی یوه برخه ده ، چی په دی فرهنګ کی دغه لاندی الفاظ راځی :

(۱) کوم الفاظ چی اوس متروك دی ، دهغو معنی را ورل ، (۲) هغه الفاظ دکوموچی مفهوم بدل شوی دی ، (۳) هغه الفاظ دکومو چی تلفظ بدل شوی دی ، (٤) دکوموچی املا بدله شوی ده.

حواشی :

۱ ــ غلام حسین خان ، سیر المتأخرین ، اردو ترجمه ، ج ۲ ، لکنهو ، ۱۸۹۷ ، ص ص ٤٤٥-٤٥١ .

۲ ــ امتیار علی خان عرشی ، مرتب ، دیوان غالب علیگړه ، ۱۹٦۱ ، ص ص ٤٧١-٤٨١ .

۳ ــ محمود شیرانی ، مرتب ، خالق باری ، دضیاءالدین خسرو ، دهلی ، ۱۹٤٤ ، ص ٥٧ .

٤ ــ مالك رام ، تبصره دیوان غالب ، نقوش لاهور ، نومبر ۱۹٦٤ ، ص ۱۷۳ .

5 - M.habib' chishti Mystics Records of the Sultanate Period Medieval India Quarterly Aligrah: Oct. 50 pp. 12-30.

یاد ونه : دغه لیکنه له « متنی تنقید » نومی اردو رسالی څخه د « ز . هـ » له خوا په پښتوژباړل شوی ده . رساله په دهلی کی چاپ شوی ده .

مترجم : محمد هاشم بشریار

شوراگانې د دولتي واکمنۍ او تورېتي دیوې بنې په توګه

دشوراګانو جمهوریت : د سرتاسري روسیې دشوراګانو ، دوهمه کنګره د۱۹۱۷ کال د اکتوبر د میاشتې د۲۵ ورځې په ماښام پرانیستل شوه ، چې په هغې پسې هم داکتوبر دهغه پوځي جګړه یري ترلاسه شو ، چې په روسیه کې یې دسوسیالیستي انقلاب شغلي وځلولي. کنګرې ، روسیه دکارګرانو ، پوځیانو او دبزګرانو داستازو دشوراګانو دیوه داسې جمهوریت په توګه اعلام کړه ، چې هم یې په مرکز اوهم یې د هیواد په نورو ټولو ګوټونوکې ، ټوله واکمني پرمخ بیوله. کنګرې د دولتي او تورېتي (قدرت اواداري) شوروي نظام ، د همهغه خپل وخت د رامنځ ته کیدو ځخه تصویب کړ. دولتي اوتوریتي اویاهم په بله ژبه دولتي قدرت اواداره ، دهغو شوراګانو په وسیله عملي کیده ، چې د۱۹۱۷ کال دفبروري دبورژوا ـ دموکراتیک انقلاب او د۱۹۱۷ کال داکتوبر دسوسیالستي انقلاب ترمنځ په موده کې ، په ټول هیواد کې منځ ته راغلي وې .

کنګرې خپله اجرائیوي قوه هغه حکومت ته وسپارله ، چې په خپله یې رامنځ ته کړی و ، یعنې دوګړو دکمیسارانو شورا (اوس هم دشوروي اتحاد دسوسیالستي جمهوریتونو دوزیرانوشورا) ، چې هغه هم بیا په خپل وار دې ته اره ده ، چې د ټولې روسیې دشوراګانو کنګرې ته خپل راپور وړاندې کړي .

دکنګروترمنځ دد دولت عالي قوه ، یوې نوې رامنځ ته شوې ، د ټولې اتحادې مرکزي اجرائیوي

کمیټی (دشوروي اتحاد دسوسیالستي جمهوریتونو دعالي شورا سلف) ته ورګرځېدله، چې دهغې په وړاندې هم د دولتي او توریتي، نور ټول ارګانونه مسؤول او مکلف وو.

«یوه اوتوریتي چې دټولو په وړاندې یې لمن پرانیستی ده»

دشوراګانو دغه تعریف، د شوروي دولت دبنسټ ایښودونکي . لینن په وسیله ورکړ شو. دهغه په عقیده ، دپرولتاریا د دیکتاتوري ارګانونه ، په رښتیني توګه باید دټولو په وړاندې پرانیستي وي خو په هر حال، دانقلاب په لومړنیو کلونوکي ،شوراګانې دټولو پرمخ پرانیستي نه وې . او په حقیقت کې د دې امکان هم نه و، چې دټولو پرمخ پرانیستي وای. ځکه‌چې دله منځه تلل استثمار ګرو طبقو هغه استازي چې یوه هیوادني جګړه یې رامنځ ته کړې وه، د ایي د ورکوار دحق څخه بې برخې شوي وو. خودغه کار یوالحي هغه وخت ترسره شو، کله‌چې دشوروي اتحاد په‌سوسیالستي جمهوریتونوکې یو، سوسیالستي ټولنه جوړه شوه. او په عین حال کې ددې امکان هم را پیدا شو، چې شوراګانې دطبقاتي سازمانونو دبڼې څخه دټولو کارکوونکو وګړودسازمانونوپه‌بڼه‌واوړي.

او بیا وروسته هم د ۱۹۳۶ کال اساسي قانون، دټولو لپاره‌دراېې ورکولو حق تأمین کړ.

دشوراګانو دجوړښت او کړو وړو دموکراتیکو پرنسیپونوهم، هغه وخت ریاته‌وده‌ومیندله، کله چې شوروي دولت، دټولو وګړو او پرګنو د دولت په بڼه واوښت. دا دې په دې برخه‌کې، دشوروي اتحاد دسوسیالستي جمهوریتونو د۱۹۷۷ کال داساسي قانون (۲) ماده داسې وايي:

«دشوروي اتحاد په سوسیالستي جمهوریتونوکې ټول قدرت په وګړو پورې تړلې وي.

» وګړي ،دولتي قدرت ، دوګړو داستازو دهغو شوراګانو په وسیله پرمخ بیایي، چې د شوروي اتحاد دسوسیالستي جمهوریتونو سیاسي بنسټ جوړوي.

«ددولت نور ټول ارګانونه، دوګړو داستازو دشوراګانو ترکنټرول او څارنې لاندې دي، او دهغوی په وړاندې مسؤول دي.»

نن ورځ، دوګړو داستازو شوراګانې، داستازي دارګانونو یوداسې سیستم دی، چې له هغوی‌څخه غوښتنه کیږي، چې په هیوادکې یو متحد او یو موټي دولتي قدرت پرمخ بوځي. په دغه سیستم کې ، دشوروي اتحاد دسوسیا لستي جمهوریتونو عالي شورا ، ۱۵ داتحسادي

مهوریتونو عالي شوراګاني او ۲۰ دخپلواکو جمهوریتونو عالي شوراګاني او همدا شان کابو
۵۱۰۰۰ سیمه‌ییزې شوراګانې شاملې دي.

دهېواد شوراګاني په مجموعي توګه ۲،۳۰۰،۰۰۰ استازي لري، چې دشوروي ټولنې،
ټولو طبقواو ټولنیزو ډلو څخه نمایندګي کوي. او دغه‌شي هم دنورو شیانو په ترڅ کې، تر هر
ه زیات دشوروي اتحاد دسوسیالستي جمهوریتونو دعالي شورا دترکیب څخه څرګندیږي.
هغه ۱۵۰۰ استازي چې د ۱۹۸٤ کال د مارچ په میاشت کې وټاکل شول ، ۵۲۷ تنه یې
کارګران، او ۲٤۲ تنه یې هم‌کلکتیفي بزګران (یا په مجموعي توګه دټولو استازو دشمېر په
سلو کې ۵۱/۳) دي. همدارنګه په دغه جمله کې علمي، کلتوري، هنري، روزنیز اود روغتیایي
چارو کارکوونکي ، دصنعتي‌دستګاوو ، مؤسسو او دپرګنیزو سازمانونو مشران هم شامل دي.
استازو په جمله‌کې دښځوشمېر په سلوکې ۳۲/۸ او یاهم دټولې‌مجموعي دریمه برخه‌جوړوي.

هره یوه عالي شورا ، نه یوازې دیوې ټیټې شورا کره وره ترکتنې او څارنې‌لاندې نیسي،
لکې دهغې لارښوونه کوي او په خپله برخه‌کې دهغې دکار او فعالیت لپاره مسؤولیت هم لري.
یې په دې توګه دعمومي مرکزي نظارت ، او هم د سیمه ییزو چارو ترکیب او پیوستون،
وه داسې زمینه برابروي چې ټول سیاسي ، اقتصادي او فرهنګي ژوند، دیوشان پرنسیپونو لـه
مخې تنظیم او اداره شي، او هم په دې توګه دسیمه ییزو او ملي‌ګټو ترمنځ توازن اوهماهنګي را
رسیره شي. دهېواد دعالي او توریتي یا قدرت او اداري لوړ مقام دشوروي اتحاددسوسیالستي
جمهوریتونو عالي شورا ده. هغه قوانین تصویبوي ، دشوروي اتحاد دسوسیالسیتي جمهوریتونو
حکومت جوړوي او هم دشوروي دولت‌داقتصادي، ټولنیزو او کلتوري چارو پلانونه منظور
وي. هغه همدا شان دشوروي اتحاد دسوسیالستي‌جمهوریتونودوزیرانودشورا په ګډون، ددولت
ه هره څانګه‌باندې‌دپراخ کنترول‌اونظارت‌حق‌لري. البته‌په‌اتحادي‌اوخپلواکوجمهوریتونو کې،
قدرت او اداري لوړ مقامونه په خپله دهغوی عالي شوراګاني دي.

سیمه‌ییزې‌شوراګاني، په‌خپلو سیمو کې، دمحکو چارې اداره کوي، دروزنیز ومؤسسو کار
سازمانوي ، دوګړو د روغتیایي‌خدمتونو لپاره زمینه برابروي، ددولت دتقاعد پیسې ورکوي،
قانون‌او نظم ، دجمعي او شخصي مالکیت ساتنه او داسې نور تأمینوي .

شور اگانی ځرنګه کار کوی :

شور اګانی داستاز و په غوندو کی (دخپل واك او صلاحیت سره سم) دټولنی دژوندانه دښنستیز و
ړخونو، دیری ستری موضوع ګانی حلوی. او همدغه شان غوندی، په ځرګنده توګه ، د دولتی
قدرت او اداری داستازی دځانګو په توګه ، او همدا راز د دله ییز لیدرشیپ دهغو ارګانونو په
رګه، چی دوګړو دهیلو او ارمانونو ځخه نمایندګی ، دشوراګانو اصلی ذات او ماهیت ځرګندوی.
دشوراګانو اجرائیوی ځانګی وګړی ، مخکی دمخه دشوراګانو دغوندو او هم دهغو موضوع-
ګانو ځخه جزوی ، چی په دغو غوندو کی تر مطالعی لاندی نیول کیږی او هم دهغوی ځخه غوښتنه
ری چی دتر بحث لاندی موضوع ګانو په هکله خپلی نظر یی او پیشنهادونه راولیږی .
دغو ندو جریانونه دمطبوعاتو ، راډیو اوتلویزیون په وسیله خپریږی ، اوهم په د ی توګه
ریکړی هم ټولو وګړوته رسیږی.
دغه ټولی غوندی او اداری ،داجتماعی- اقتصادی پرمختیاد تر سره کونی پلانونه او سیمه ییزی
دجی ، د دستګاو دکار اوفعالیت ، دکرنی تولیدات ، دځنګلونو او طبیعت ساتنه ، دوګړو
نیاوی اوورځینی خدمتونو ، دوګړو ښوونه اوروزنه او فرهنګ، دوګړو روغتیا او ټولنیزه هوساینه،
سوسیالستی قوانینو تطبیق ، ټولنیز نظم او ټولنیز قوانین ، دوګړو دلیکونو په ګډون ورځنی عادی
ضوع ګانی ، داستازو دنظریو اوسپارښتنو تطبیق ، او همدا شان داستازو ددندو دپرمخ بیونی په
کله ددوی دپرتهونه تر مطالعی او ځیړنی لاندی نیسی .
یوشمیر غوندی ، درایوور کوونکو دهغو غوښتنو اوسپارښتنو دسرته رسولو لپاره وقف کیږی،
ی دوی دانتخاباتو په میتینګونو کی ،په دله ییز ډول سره وړاندی کړی وی . د و ی همدا شا ن
داخلی اوبهرنی پالیسی دعمومی موضوع ګانو ار همدار نګه دځینو ځانګړو موضوع ګانو ،لکه
رځمکی لاندی لارو ، روغتونونو ، ستدیمونو ، ښوونځیو دجوړولو او داسی نور و مسألو سره تماس
ی. ټولی هغه غوښتنی او سپارښتنی ، چی دسرته رسولو لپاره مثلی شوی وی ،بیله ځنډه دشوراګانو

د غوکی هم د کوشو ، کورونو او کلیوسیمه ییزی دله ییزی کمیتی ، او همدا شان په فرهنگی ، روزنیزو او روغتیایی مؤسسو پوری تړلی گروپونه هم شامل دی. چی په دی توگه، په مجموعی ډول د۳۱ ملیونو زیات وگړی، دشوراگانو دکار دمنه والی لپاره، په پیاوړی توگه کار کوی .

په دغه شمیرسربیره، نورلس ملیونه، دوگړو دکنترولوونکوارگانونو(هغوی د شوارگانو په وسیله منځ ته راغلی، اوحق لری چی د دولتی ماشین اوهمدارنگه داقتصادی اوداسی نورو سازمانونو کار ترکیبی لاندی ونیسی) په کارکی برخه اخلی .

پایه بله ژبه، دشوروی اتحاد دسوسیالستی جمهوریتونو ، کابو په هرو څلورو تنوکی یوتن په یو ډول اویاهم په بل ډول دشوراگانو له لاری دخپل هیواددچارو په پرمختنگ کی برخه اخلی.

د شوراگانو تاریخی ارزښت :

په گرافیکی توگه دشوروی اتحاد دسوسیالستی جمهوریتونو، دسیاسی نظام بشپړکړه ورته داسی ښیی ، چی د ۱۹۰۵ کال د روسیی دلومړنی انقلاب په ترڅ کی دشوراگانو رامنځ ته کیدل . او بیا هم د ۱۹۱۷ کال داکتوبر د ستر سوسیالستی انقلاب څخه راووسته ، د وگړو دواکمنی دارگانونو په توگه ،دهغوی ودی اوپرمختنگ، ددولتی واکمنی دیوی ډیری مهمی دموکراتیکی بنی په توگه خپل ځان راڅرگندکړ. اودغه هم په خپل ذات کی ، په بنسټیز ډول سره ، دبورژ واری واکمنی څخه پوره تر پیرلری.

په اوسنیو شرایطو کی ، دشوروی اتحاد په سوسیالستی جمهوریتونوکی ، شوراگانی د سوسیالستی دموکراسی دپرمختنگ ،او همدارنگه دټولو خلکو د دولت دودی او پرمختنگ لپاره یوه پیاوړی وسیله او دباور وړ ځای دی. دشوراگانو له لاری وگړی ، د منجمنت اواداری په فن کی مهارت او وړتیا په لاس راوړی. او هم دملت لپاره دارزښت او اهمیت وړ موضوع گانو په هکله پر یکړی کوی . نو دادی چی په همدی توگه : د دولت د دندو په پر مخ بیونه کی دلینن دمفکورو سره سم ، ده ر کار کوونکی دخپلواکی او خپلی خوښی کار په عملی توگه تحقق مومی ، اوهم له همدی امله ، دشوراگانو په کار او فعالیت کی، دوگړو پراخ گډون او زیاته برخه اخیستنه دسوسیالستی دولت دودی او پرمختنگ پروسه ،دکمونستی خپل ځانی واکمنی پرلور ، لاپسی گړندی کوی .

ژباړه شوه :

Vitaly Startsev, ((Soviets as aform OF State authority)) NO·6, June 1985 ' PP·19-18 .

مجلهٔ «فن وتورموش» اوزبیکستان
ش ۵ ، سال ۱۹۸۳

نویسنده: رحیم بیگ جان اوف
گزارنده: ح. یارقین

اثر «دوپلر» کشفی مهم برای کشفیات بزرگتر

درجهان دانش به کشفیات واختراعات زیادی برخورده و میخوریم. هریک ازآن کارهای ارزشمند ومهم باخود نام دانشمند وپژوهشگر از خود گذشته وبزرگی را همراه دارد. آشکار است که این مردان دانش با کشفیات علمی خود وروشن ساختن مشعل دانش بر فراه راه بشریت و بالاثر، باشناسایی وآشکار ساختن رازهای زنده‌گی وطبیعت به جاودانه ها پیوسته اند.

جالب است که اگر اشخاصی چون لیو نارود اوینچی وانشتاین با چند کشف وکار برجسته و مهم علمی خود نام خود را جاودانه ثبت برگهای تأریخ نموده باشند، کسان دیگری مانند ارشمیدس وفیثاغورث تنها با یک کشف خود در تأریخ نام خود را ماندگار وجاودان ساخته اند. راستی هم در ساحهٔ دانش چنان کشفیاتی نیز وجود دارند که زنده‌گی انسانها وترقی دانش و تخنیک را بدون آنها نمیتوان تصور کرد.

فزیکدان وستاره شناس اتریشی «کریستوفریو هان دوپلر» نیز از شمار همان کسانیست که فقط بایک کشف خود در تأریخ بشری نامش را جاودان ساخته است. «دوپلر» که تقریباً ۱۸۲ سال پیش از امروز زاده شده بود، عضو اکادمی علوم اتریش و پروفیسر کرسی انستیتوت فزیک بود. کار اصلی واساسی «دوپلر» در زمینه های اپتیک، رنگها ووسایل آلات اپتیکی از گونهٔ میکروسکوب وغیره بود.

مهمترین کشف وکار علمی دوپلر درساحهٔ فزیک کشف وپژوهش حادثه یااثرفزیکی است که به« اثردوپلر» شهرت دارد. این اثر که برای نخستین بارتوسط دوپلر درسال۱۸٤۲م . مورد بررسی وپژوهش قرار گرفت، ازسبب‌حرکتهای متقابل منبع نوروبیننده به وجودمی آید. فرضاً S منبعی است که امواج نوری را پخش میکند، طبعاً فریکونسی‌اهتزازات‌امواج توسط تعاملاتی مشخص میشود که دربین خود منبع S روی میدهد .چون راههای‌اندازه گیری‌مستقیم‌فریکونسی اهتزازات دراختیار مانیست، بنابراین ، دربارهٔ فریکونسی تنها بااندازه گیربهایی که دربیرون منبع صورت میگیرد، میتوان داوری کرد .

دراینجا، این پرسش به وجود می‌آید که : آیااین دوکمیت (فریکونسی‌حقیقی اهتزازات منبع فریکونسی اهتزازاتی که در بیرون منبع توسط بیننده اندازه گیری میشود) چه رابطه یی باهم دارند ؟

دوپلر نشان دادکه فریکونسی اهتزازات و نظر به آن طول موج نه تنها مربوط تعاملاتی است که دربین مبع به وقوع میپیوندد، بل وابسته به آنست که‌بیننده نسبت به منبع نور در حال سکون است یاحرکت. معکوس این نیز صحت دارد ، یعنی منبع نسبت به بیننده در حال سکون میباشد ویاحرکت. تغییر فریکونسی اهتزازات که ازباعث حرکت، متقابل بیننده و مبع نور حاصل میگردد به نام «اثردوپلر» یاد میشود. دوپلر دریافت که با نزدیک شدن منبع نور فریکونسی آن افزایش‌یافته وبادور شدن آن، فریکونسی آن کاهش میبابد. این« اثر » در همه گونه پدیده های امواج میخانیکی والکتر ومقنا طیسی (صوتی، نوری، رادیو یی وغیره) درمیحطهای گوناگون سخت(جامد)، مایع وهوادیده شده میتواند .

«اثردوپلر» درزمینه های گوناگون دانش وتخنیک‌وپژوهشهای علمی دانشمندان وپژوهشگران فزیک ، موارد کاربردوبهره گیری گسترده یی دارد. دانشمندان و متخصصین فزیک ازاثر دوپلر درتعیین‌ودریافت فواصل وموقعیت اجسام متحرک دور در سطح زمین‌وکیهان، مطالعه‌و پژوهش‌چگونه‌گی ساختمان ونشعشع ستاره گان وراههای شیری (کهکشانها)، سیمای جهان وغیره «بهره برده»، به کشفیات نوین وپی‌افگندن فرضیه های علمی‌جالب‌وارزشمندی درمورد چگونه‌گی‌پیدایی جهان، وضع کنونی وآیندهٔ‌جهان نایل آمده‌اند . دراین نبشته، موارد‌گوناگون

استفاده از «اثر دوپلر» یگانه ترین کشفیات وپیروزیهای دانشمندان فزیک درشناخت وضع و سیمای جهان و قانمندیهای آن معلومات ارائه میگردد.

۱ـ اکوستیک : بنابر قوانین و پرنسیپهای امواج صوتی و با بهره گیری از «اثر دوپلر» در آنها، میتوان سرعت منبع صوت متحرک را از روی تغییرات امواج صوتی شان تعیین و دریافت کرد.

همه ما و شما صدای هارنها یا صدای هواپیما ها ی جت را شنیده ایم که چسان هنگام گذشتن از برابر ما ارتفاع صوت آنها ناگهان تغییر میخورد . این امر فقط نتیجهٔ حرکت موتر و هواپیما خواهد بود؛ زیرا اگر منبع صوت وشونده ساکن باشد، تواتر صدای هارن موتر وصدای هواپیمای جت تغییر نمیکند .

فرض کنید اگر موتر سکلیتی باسرعت به یک پستهٔ ترافیک نزدیک شود ، هر گاه ترافیک صدای موتور آن را هنگام نزدیک شدن به شکل «ری» شنیده و حینی که موتر سکلیت در برابر ترافیک برسد، صدای موتورش را به شکل «دا» شنیده باشد، درآنصورت بنا بر پرنسیپهای اساسی اکوستیک و«اثر دوپلر» ترافیک سرعت موتر سکلیت را به اندازهٔ ۸۰ کیلومتر در یک ساعت تعیین خواهد کرد. هستند بسیاری کسان که از روی طنین صدا(یاکه از روی اهتزاز آن) هرگونه صدای ناشناخته یی را تشخیص میدهند .

باید گفت که دقت احساس « اثر دوپلر» در پدیده های صوتی ناشی از سرعت کم امواج صوتی است، چنانکه معلوم است سرعت امواج صوتی در محیط هوا نزدیک به ۳۳۰ متر در ثانیه بوده در مثال موتر سکلیت سرعت آن ممکن است ۲۳ متر در ثا نیه بوده باشد که طبعاً امکان احساس صدای آن موجود است. در این گونه اصوات تغییرات وارتفاع صوت به خوبی ممکن است.

اپتیک (OPTIC) : «اثر دوپلر» در امواج نوری، بنا بر سرعت فوق العاده زیاد آنها خیلی ضعیف احساس میشود و چنانکه میدانیم سرعت نور در خلاو هوا تقریباً $300000 \frac{KM}{SeC}$ است برای احساس ودرک « اثر دوپلر » در امواج نوری ، باید جسم یا نقاط مورد نظر دارای سرعت خیلی زیاد و نزدیک به سرعت نور باشند . از همین سبب است که در شرایط زمینی، ما قادر

به نشان‌دادن «اثر دوپلر» در امواج نوری نمیباشیم؛ ولی اجرام سماوی بنا بر داشتن سرعتهای خیلی بزرگ ، قادر به نشان دادن این « اثر» میباشند .

تجارب نشان میدهدکه اگر سرچشمهٔ نور به مانزدیک شود، فریکونسی امواج نور افزایش میابد؛ پس جسمی که به سوی مادر حرکت باشد ، از تغییرات فریکونسی امواج آن کاهش طول موج ، یعنی انتقال طیف آن را به سوی رنگ بنفش به دست آورده میتوانیم(این انتقال ممکن است خیلی کوچک هم باشد .) برعکس ، اگر سرچشمهٔ نور ازمادورشود، نور سرخ(البته خیلی ضعیف به نظر خواهد رسید.

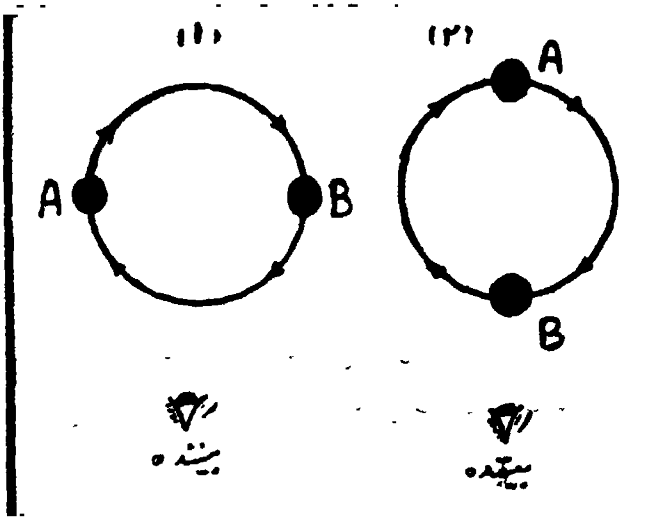
۳- دوران خورشیدبه دور محورش : یکی ازموارد بهره‌گیری و کارآیی ارزندهٔ « اثردوپلر مطالعات وپژوهشهای درخی ازویژه گیهای کرهٔ آتشین خورشید است. چنانکه ، به یاری همین « اثر » سرعت محوری خورشید مااندازه گردیده است .

قطرخورشید نزدیک به ۱۴۰۰۰۰۰ کیلومتراست . خورشید حرکت محوری خود را در مدت‌بیست‌وهفت روز پوره میسازد. سرعت‌سطح خورشید درنزدیکیهای استوایی‌آن دریک ثانیه ۱/۶ کیلومترمیباشد . درجریان چرخش خورشید به دورمحورش، یک بخش آن به‌سوی ماحرکت نموده بخش دیگرسطح آن برخلاف‌ماحرکت‌میکند. در نتیجه«اثر دوپلر» ، طول‌موج نوری که ازیک بخش آن می آید، کم شده طول موج بخش دومی آن افزایش میابد . این تغییر برابر بادوصد هرار دریک بخش‌است واین اثر به آسانی‌قابل‌شناخت و پیمایش‌میباشد . به یاری پیمایش واندازه گیری‌همین اثر ، سرعت‌محوری کرهٔ خورشید اندازه شده است .

٤- ستاره‌گان دوگانه : کشف وشناسایی ستاره گان دوگانه هم‌جالب است. جفت ستاره‌گان که به‌دور مرکز ثقل‌عمومی خوددرگردش‌اند، اززمانهای‌پیشین‌معلوم‌بود. کشف‌ودریافت‌این‌گونه ستاره‌ها ازراه‌مشاهدات‌عادی‌وساده‌ممکن‌نیست؛ ولی به‌یاری«اثر دوپلر»شمار زیادآنها کشف‌شده هرگاه زاویهٔ دید جهت ستاره گانی که حرکت دورانی دارند در سطح زمین برای بیننده کوچک باشد، در آن صورت یکی از ستاره‌گان به ما نزدیک شده دیگری از مادور میگردد. نظر « اثردوپلر» خطوط سپکتر وسکوپی به دودسته جدا میشوند؛ ولی اثر ساده نمیباشد .

برای توضیح مسأله حالات شکل را در نظر میگیریم . نظربه شکل (حالت ۱) ستارهٔ B

به سوی مادرحال حرکت میباشد، طول موج خطوط سپکتربه سوی طول موج کوتاه میلغزد؛ برای ستارهٔ A این لغزش (انتقال) خلاف آن میباشد؛ امادر شکل (حالت ۲) اثر دوپلر دیده نمیشود، چون که آن حالت زمانی پیش می‌آید که منبع نور فقط بهسوی بیننده‌یابر خلاف آن قرار گیرد. « اثر دوپلر » ازحالت ۲ به تدریج زیاد شده زمانی که ستاره‌ها به حالت ۱ قرار گیرند،



به حد اعظمی خود میرسد. پس ازآن باز هم اثر مذکور کاهش میابد: به این ترتیب، خطوط سپکتروسکوپی گاه از هم دور شده گاه به هم نزدیک ومخلوط میشوند. ستاره شناسان به یاری سپکتر وسکوپ شمارزیاد ستاره گان دوگانه (جوره) راکشف نمودند.

همچنان، بااستفاده از « اثردوپلر » درمطالعات سپکتر وسکوپی، شعاع ستاره‌گان دوگانه و مدت دور آنها رانیز میتوان به گونهٔ دقیق تعیین ودریافت کرد.

۵ ـ انتقال (لغزش) سرخ‌در طیف غبارهای کیهانی دور: کاربرد وبهره گیری « اثردوپلر » درزمینه های مختلف پژوهشهای دانش فزیک، اکنون مارابه مهمترین معمای زمانها (نظریه در بارهٔ جهان) نزدیک ساخته است. این نظریه بر پایهٔ شناخت وکشف راز ها وچگونه گی غبارهای دورکیهانی به میان آمده است. چیزهایی راکه ما در کیهان « غبارهای دور » مینامیم، در حقیقت مجموعهٔ میلیونها ستاره میباشد. راه شیری (کهکشان) ازستاره گان بیشمار تشکیل یافته

وخورشید مایکی از ستاره های آن است . غبارهای کیهانی مانند جزایر اوقیانوسها از همدیگر فاصله دارند ، ولی فاصله میان آنها خیلی زیاد وبزرگ است. چنانکه مسافهٔ برخی از آنها ر ۹/۶۰۰/۰۰۰/۰۰۰/۰۰۰ نه هزار وششصدمیلیارد کیلومتر برابر است. فاصلهٔ شماری دیگر برابر با ۲۵۰/۰۰۰/۰۰۰ دوصد وپنجاه میلیون سال نوری است که ۳۶۰۰۰۰۰۰۰۰۰۰۰۰۰۰۰۰۰۰۰/ کیلومتر را تشکیل میدهد ؛ البته این ارقام بزرگ و دراز غیر قابل باور مینمایند ، ولی وجو آنها حقیقت دارد.

طبیعیست چنین پرسش به میان بیایدکه این فواصل بزرگ چگونه پیمایش میشوند؟ اندازه گیری فاصلهٔ ستاره های دور ازروی تفاوت درخشش ظاهری وحقیقی آنهاصورت میگیرد.

درخشش ظاهری ستاره (بزرگی ستارهٔ آن) بـه دوعامل وابسته است : درخشش حقیقی ستاره وفاصلهٔ ظاهری آن. هرگاه یک چراغ معمولی روشن رااز نزدیک ببینیم ، خیلی روشن دیده میشود. این چراغ ازفاصلهٔ صد متر دورتر خیلی ضعیف دیده شده ، واز فاصلهٔ یک کیلومتر به دشواری دیده خواهد شد. همین چراغ از فاصلهٔ ده کیلومتر به کلی دیده نمیشود. مسأله درمورد ستاره های کیهان هم چنین است. در گنبد سپهر حتی یک ستارهٔ درخشان هم ممکن است بسیار ضعیف وکم نور دیده شود. علت آن در زیادبودن فاصلهٔ ستاره ازبیننده میباشد. هرگاه مادرخشش حقیقی ستاره رابدانیم ، درخشش ظاهری آن را دانسته درآن صورت معلوم کردن یاپیمایش فاصلهٔ آن از ماه آسان است.

۵ ـ ستاره گان متحول : در غبارهای دور کیهان شمار زیـاد ستاره گـان کشف و شناخته شده اندکه درخشش آنها درتغییر بوده ازهمین سبب آنها را « ستاره گان متحول» میتوان نامید. درخشش آنهابر طبق قانون معین به گونهٔ دوری یاپیریودیک تغییر میخورد. این که پیریود تغییرات درخشش ستاره وابسته به درخشش واقعی آن است ، یکی از کشفیات مهم وارزشمند دانش فزیک کیهان میباشد.

باید گفت که خود ستاره گان متحول دراندازه گیری فواصل غبارهای کیهانی دور ، یاری زیاد میرسانند. چنان که ستارهٔ متحول را دریکی از غبارهای کیهانی درنظر بگیریم ، از روی

تغییرات پیریودیک درخشش آن میتوان درخشش واقعی آن را دریافت کرد. پس از آن، درخشش ظاهری (مشهود) ستاره را تعیین نموده از حقایق به دست آمده، فاصلهٔ آن سنجش شده میتواند به این گونه، چنانکه دیده میشود کلید اندازه‌گیری فاصله‌میان «جزایر» کیهان (غبار های کیهانی در دست خود ماست.

مااکنون کشف مهم ستاره شناس امریکایی «ادوین هبل» را مورد توجه قرار میدهیم. داکتر ادوین هبل (Edwin Habble ستاره شناس رصدخانهٔ «مونت ویلسون» ایالات متحد امریکا دریافت‌که نوری که از کهکشانهای بسیار دور به مامیرسد، یک انتقال خطوط طیفی را به سوی انتهای سرخ طیف نشان میدهد. این پدیده که نام «انتقال سرخ» را به خود گرفت، نشان میدهد که غبارهای کیهانی از همدیگر در حال دور شدن میباشند. در اثر این حالت است که «اثر دوپلر» به وجود می‌آید. همچنان از پژوهشها ومشاهدات نجومی وکشف ارزندهٔ «هبل» آشکار گردید که‌سرعت‌دور شدن (پسروی) غبارهای کیهانی ازهمدیگر مربوط به‌فاصله‌است، به‌این‌معنی که‌غبارکیهانی‌هر اند ازه‌ازمادور باشند، به‌همان اندازه‌سریعتر حرکت میکنند ومقدار سرعت خیلی بزرگ است، مثلاً اگر غبار کیهانی به فاصلهٔ ۱۰ میلیون سال نوری قرار داشته باشد، دارای سرعت ۱٦۰۰ کیلومتر در ثانیه میباشد. این سرعت‌در غباری که‌به فاصلهٔ ده برابر (۱۰۰ میلیون سال‌نوری) قرارداشته باشد، ده برابر شده دارای سرعت ۱٦۰۰۰ کیلومتر در ثانیه است. به همین ترتیب، غباری که درکیهان بیپایان ووسیع به فاصلهٔ ۳۵۰ میلیون سال نوری قرار داشته باشد، باسرعت بزرگ ۵٦۰۰۰ کیلومتر در ثانیه حرکت میکند.

همهٔ اینها بنابر دوعلت غیر عادی به نظر می آیند؛ علت یکم واساسی این است که همه غبارها ازهمدیگر درحال دورشدن میباشند وحتی یکی ازآنها هم به سوی مادر حرکت نیستند.

دلیل دوم که مانند نخستین شگفتی آور است، آن است که سرعت دورشدن باافزایش فاصلهٔ آن متناسب است.

۶- **جهان انبساط یابنده (۱) : ظاهراً چنین مینماید که ماکاملاً در مورد چیزهای غیر ممکن** سخن میزنیم، چون که تصور یک ستاره شناس در مرکز جهانی که همه چیزها از آن باسرعت زیادی درحال دور شدن باشند، دشوار است؛ ولی منظرهٔ جهان درحقیقت هم همینطور است . اصل حل این معما فقط آن است که جهان در حال انبساط فرض شود. اکنون چگونه گی یاری این فرضیه را درحل معمای جهان از نظر میگذرانیم.

روی یک پوقانهٔ بازی کودکان نقطهٔ مانند A را نشانه نموده، آن را محل ستاره شناس فرض میکنیم. در پیرامون نقطهٔ مذکور، نقاط سیاه زیادی را نیز میگذاریم و آن نقاط را غبارهای کیهانی فرض مینمایم. حال اگر پوقانه باد داده شود (پف شود) خواهیم دیدکه، هریک از نقاط از نقطهٔ A (جای ستاره شناس) دور میگردد، ولی دور شدن نقاط به گونه ییست که سرعت آنها با فاصلهٔ شان از نقطهٔ A (ستاره شناس) متناسب میباشد، یعنی حرکت نقاط نزدیک حرف A کندتر (کمتر) و از نقاط دورتر سریعتر (بیشتر) است. به سخن دیگر، مادرحقیقت، مدل جهان انبساط یابنده راساخته ایم. فرضیهٔ جهان انبساط یابنده، انتقال (لغزش) سرخ رادر طیف غبارهای کیهانی نیز توضیح میدهد . اگرچه در این مورد فرضیه های دیگر نیز ارائه شده بودند؛ ولی همهٔ آنها دارای دلیل محکم و استوار نبودند .

این فرضیه، باز هم یک نتیجهٔ خوب وجالب دیگر میدهد. هرگاه جهان حقیقتاً درحال انبساط بوده باشد، امروز نسبت به شب گذشته بزرگتر ونظر به سال گذشته به مراتب بزرگتر است . برپایهٔ این فرضیه، ستاره شناس بلژیکی «ژرژ لومتر» در مورد پیدایی جهان، نظریهٔ جالبی را پیش

---

(۱) دراین مورد مقالهٔ مفصلتری باهمین عنوان در شمارهٔ نهم ودهم سال ۱۳۶۱ مجلهٔ عرفان به نشر رسیده است .

کشید. او میگوید که: هرگاه سالهای زیادی پس برویم، جهان در مرحلهٔ نخستین خود باید خیلی فشرده ومتراکم بوده باشد. ازهمین سبب، جهان در ابتدای خود عبارت از «اتم ابتدایی» (فزیکدانان امروز اصطلاح «هستهٔ ابتدایی» را ترجیح میدهند، گزارنده) بزرگ بوده درخود ملیونها ملیون ذرات وانرژیی راکه جهان را تشکیل داده، جمع داشته است. پس از آن، انفجار بزرگ روی داده درنتیجه انبساطی که تا امروز ادامه دارد، آغاز یده است. از اینجا نتیجه میشود که همه جهان در نتیجهٔ یک انفجار بزرگ به وجود آمده است. بار وشهای ویژهٔ فزیکی محاسبهٔ زمان انفجار امکان پذیر است.

در اینجادوپرسش فلسفی پیدامیشود: آیا این مومنت آغاز زمان راهم دربرمیگیرد؟ هرگاه دربرنگیرد تاهنگام انفجار چی بوده و آن چقدر دوام کرده است؟ یک فرضیهٔ جالب امکان میدهد که تااز این گونه دشواری بیرون شویم. عجالتاً از فرضیهٔ جهان انبساط یابنده میگذریم؛ ولی اگر جهان درحال انفجار نبوده بل یک سیستم درحال اهتزاز باشد، چی؟ درست است که ما جهان را در حال انبساط میبینیم؛ ولی ممکن پس از ملیونها سال انبساط کندتر شود، پس از آن کاملاً متوقف گردیده تراکم آغاز شود. اگر چنین باشد، درآنحال معمای زمان راحل کرده ایم. هرگاه جهان درجریان ملیونها وملیارد ها سال در حالت اهتزاز بوده باشد، پس چرا باید اهتزازات کنونی، نخستین اهتزاز آن به شمار آید؟ و شاید هم تاحال ملیونها مرتبه اهتزاز نموده باشد؟ از اینجا بی انتها بودن زمان نتیجه میشود، یعنی به شکاکیت فلسفی جایی باقی نمیماند!

این گونه تخمینها و فرضیه ها را باز هم میتوان ادامه داد. در اینجا نکتهٔ قابل توجه این است که همه این گونه فرضیه ها ومحاسبات بر پایهٔ تغییرات طول موج طیفهای نور اجرام سماوی دور (اثر دوپلر) ارائه شده اند.

اعظم رهنورد زریاب

روند انتقال یک پدیدهٔ پیچیده و دشوار بدیعی

(ترجمهٔ داستان)

یاد داشت :

اتحادیهٔ نویسنده‌گان ح. د. ا. در اشاعه و نشر فرهنگ مترقی نقش شایسته یی دارد و با تدویر سیمینار های پژوهشی زمینهٔ گسترش پدیده های مختلف ادبی وفرهنگی رافراهم‌می‌آورد این دومقاله (ترجمهٔ داستان و ترجمهٔ شعر) نیزازشمار مقاله‌هاییستندکه‌درسیمینار ترجمه، که ازسوی‌آن‌اتحادیه‌برگزارگردیده‌بود، خوانده شده اند وما باسپاس فراوان از اتحادیهٔ‌نویسنده‌گان به‌نشر این مقاله‌ها پرداختیم .

رویهمرفته، روشهای پژوهشی ما، همواره ، باتعریف موضوع مورد بررسی آغاز میشود . این کار، به جا ی خودش ، شیوه ییست سودمند ، روشنگر وپسندیده ؛ ولی هنگامی که تعریف پدیده‌یی چون« ترجمهٔ داستان» درمیان باشد وپژوهشگر بخواهدتعریفی از ترجمهٔ داستان به‌دست دهدکه به اصطلاح اهل منطق، جامع افراد ومانع اغیار باشد، خامه‌توسنی آغاز میکند واز عرصهٔ کاغذ خودش رابه حاشیه میکشاند ومیگذاردکه خامه زن آزرده ودلفگار باقی بماند .

به هر صورت ، تاآن جاکه نگارنده اطلاع دارد ، واژهٔ ترجمه در زبان تازی، اصالت نداشته است. چنان که دکتر بهرام فره وشی در تألیف بسیار پرارزش خویش به نام « فرهنگ پهلوی » ریشهٔ این واژه را پهلوی دانسته آن را ترگمان(Targamān) گفته است و به نقل‌از «برهان قاطع» آورده است که « ترجمان (ترگمان) شخصی را گویند که لغتی را از زبانی به زبان دیگر تقریر

نماید و بازی را نیز گویند که بعد از گناه و تقصیر گذرانند.» (۱)

شاید همین شاذ بودن واژهٔ ترجمان در زبان عرب، انگیزهٔ آن شده باشد که صاحب غیاث اللغات بگوید: «ترجمه به‌فتح اول، سکون ثانی وفتح جیم، بیان کردن مطالب از زبانی به‌زبانی دیگر [باشد] ومأخذ این، ترجمان است که معرب تر زبان باشد و ترجمان به معنای کسی که کلام دو شخص متغایر اللسان را به یک دیگر بفهماند. چون عربان تر زبان را معرب کرده ترجمان ساختند، پس از آن اسما، افعال ومصدر اشتقاق کردند...» (۲)

صاحب منتخب اللغات میگوید: «ترجمان، به ضم اول وسوم وفتح هردو [ترجمان] و فتح اول وضم سوم [ترجمان]، بیان کنندهٔ زبان کسی که آن را کلمه چی و زباندان گویند.» (۳)

بیگمان، چنین تعریفهایی کار بررسی ما را به جایی نخواهد رسانید. این تعریفها عام، بدون استدلال وشاید تا اندازه یی هم عامیانه باشند؛ اما در بارهٔ پژوهش دانشمندانهٔ دکتر فره‌وشی چیزی گفته نمیتوانم، جزاین که در یافت خویشتن را از پیوند نسبتاً نزدیک، بین گفتهٔ دکتر فره وشی و مؤلف غیاث اللغات، محتاطانه مثبت نشان دهم.

پوهاند داکتر جلال الدین صدیقی نیز به عنوان رهنمایی وتکمیل این مبحث اشاره یی کردند که در «فرهنگ واژه های فارسی در زبان عربی» گرد آوردهٔ سید محمد علی امام ششتری نیز آمده است که واژهٔ ترجمان از فارسی به عربی رفته و مانند بسیاری واژه های دخیل دیگر اشتقاقاتی به دست آورده است. البته این یاددهانی پوهاند صدیقی را شایستهٔ تبجیل میدانم.

این مقدمه، آغاز کار بود، ولی سخن برسر ترجمه نیست، بل سخن برسر ترجمهٔ یک نوع ادبیست که امروز سخت جهانگیر شده است، یعنی داستان؛ ولی با وجود این جهانی بودن، ماهنوز در بارهٔ این نوع بزرگ ادبی برداشت مشخص و ثابتی نداریم.

اکنون نیازی نیست که در بارهٔ داستان به‌درازا سخن گوییم. چه، در نخستین سیمینار پژوهشی که سال‌پار ازسوی اتحادیهٔ نویسنده‌گان برگزار شد، در بارهٔ داستان گپهای بسیاری گفته آمد که هرچند شاید بهره وسودش شاید اندك بوده باشد.

در آن سیمینار، سخنهای کم و بیش خوبی، در بارهٔ داستان و داستان نویسی، از طرف سخنرانان سیمینار، با اتکا برگفته های صاحبنظران، پیشکش شنونده گان گردید؛

باز هم چون سخن بر سر ترجمهٔ داستان است ، نمیتوان اشاره وار چیزی در بارهٔ این نوع ارجمند ادبی نگفت و سر راخم انداخته به دنبال ترجمهٔ داستان رفت .

اشاره یی که من دارم به گمانم همه حاضران محفل از آن آگاه هستند وگاه گاهی هم خود این نکته را نقل قول کرده اند. القصه نگارندهٔ این نبشته ، در چندین جا ، از فرزانه مرد هنر و دانش ، احسان طبری دیده ام که هنگامی که میخواهد در بارهٔ داستان وپیوند شکل و محتوا در داستان سخن گوید ، بیتی از خداوند گار بلخ را نمونه می آورد :

« ای برادر قصه چون پیمانه است

معنی اندر وی به سان دانه است.» (٤)(٥) (٦)

این خامه زن ، بدون آن که خواسته باشم ، نگاهی خدای ناخواسته گستا خانه به خداوند گار بلخ انداخته باشم و یا مقام والای طبری را خدشه دار کرده باشم ، میخواهم فروتنانه بگویم که پیوند شکل ومحتوا در داستان بدین ساده‌گی نیست ، زیرا پیوند میان‌دانه و پیمانه ، پیوندیست میخانیکی ، ساده‌وبیگانه از دریافتهای‌فلسفی‌امروزی ، در حالی که‌پیوند شکل و محتوای داستان ، پیوندیست دیالکتیکی ، پیچیده‌ودشوار شناخت که بررسیهای تازهٔ زیبایی شناسی علمی و ادبیاتشناسی علمی به آن بهای بسیار میدهند .

شایسته‌مینماید‌که‌باز هم‌سخنی‌آرم‌از طبری‌در بارهٔ‌داستان. طبری میگوید : « ... وداستانسرایی یک نوع مهم واساسی در میان انواع ادبیست. زنده‌گی مشخص انسانی ، از خلال چهره ها ومنظره سازیها- به کمک توصیفها ، استعاره ها و تشبیه ها به صورت سجایا وخصایل گوناگون- که مسایل ، تضاد ها وتنازعات حیاتی [در آن] منعکس میگردد . واشکال بغرنج روانی بشر ، به یاری شرح وبستهای روانی ، تحلیل وواکشوده میشوند وبدین سان- بی آن که داستانسرا مجبور شود بر منبر خطابه نشیند- خود این نسج داستانی ، سخنگوی شیواییست بادهانی پر از حکمت و اندرز وزنها ر باشها وبیدار باشها که افشاگر ، بیدار ساز ، بسیجنده ، پرورنده وفرهنگ‌آفرین است.» [واگر من حقی داشته باشم ، به صورت مشخص میافزایم که زاینده و فزایندهٔ احساس زیبایی شناختی نیز هست.]

طبری‌به‌دنبال این نکته هامینویسد : « بیان‌این‌داستان وسبک‌این بیان‌ودید ویژهٔ داستاننویس ،

در شکل‌گیری داستان نقش مهمی دارند؛ زیرا به گفتهٔ خردمندانهٔ «دیدرو» فیلسوف مادی فرانسه، «هنر مداشیا را با خورشیدی روشن میکند که از آن طبیعت نیست. » (۷)

در این جالازم میبینم، دو نکتهٔ ویژه را به صورت فشرده بگویم :

نخست، این که آیا سخنهای پسین طبری آن افسانهٔ پیمانه و دانه را تااندازه‌یی کمرنگ و کمزور نمیسازد؟ زیرا او میگوید: «بیان داستان و سبک این بیان، و دید ویژهٔ [داستانپرداز] در شکل‌گیری داستان نقش مهمی دارند .... » ، یعنی میخواهد همان اصل پرآوازه یی را بیان کند که محتوا تعیین کنندهٔ شکل است. «محتوا شکل را تعیین میکند.» (۸) «تغییر در شکل، نتیجهٔ تغییریست که در محتوا به میان می آید. » (۹)

البته آزادی نسبی شکل را نباید نادیده گرفت. حالا اگر دانه ها را محتوا بپذیریم، و پیمانه را شکل، با نظرداشت پیوند میخانیکی بین این دو پدیده. آشکار است هرشکلی که شکل «پیمانه» داشته باشد، به دانه هانیز همان قالب را میبخشد. با این هم، از این نکتهٔ مسلم نمیتوان چشم پوشید که طبری از کاشفان اصلها ومقولات دیالکتیکی در آثار مولانا، به ویژه دیوان شمس، به شمار میرود .

دو دیگر، این که گفته های طبری در بارهٔ داستان، در کار نگارش ترجمهٔ داستان ما را رهگشایی خواهد کرد که در جایش باز گفته خواهد شد.

• • •

اکنون میپردازیم به مسألهٔ اصلی، یعنی ترجمهٔ داستان. دوستانی که با ترجمه، به ویژه ترجمهٔ داستان، سروکار دارند، میدانند که در زبانهای مادر این زمینه، جز یکی دو کتاب و چند مقالهٔ پراگنده، در لابه لای مجلات گوناگون، کاری برجسته و سودبخشی پدید نیامده است. از این رو، اگر در این نبشتهٔ بی آب و رنگ اشتباهاتی میابید، چشم آن دارم که دوستانه انتقاد و رهنمایی کنید تا این مقاله رنگ و بویی به دست آرد.

بر همه گان هویدا است که در اوضاع کنونی جهان، در عرصه های گونه گون دانش و هنر،

ترجمهٔ آثار نیاز بیکران وجود دارد. بااین هم، لازم میبینم که پیش از پرداختن به مسألهٔ ترجمهٔ داستان، از دشمنان ترجمه نیز سخنی چند بیاورم.

مؤلف کتاب «اصول ترجمه» فهرست طویلی از گفته‌های دشمنان ترجمه آورده است که علاقه‌مندان میتوانند بدان رجوع کنند. از جمله یک ضرب المثل ایتالیایی میگوید:

«تمام ترجمه‌ها به‌خاطر نادرست جلوه‌دادن اصل، تااندازه‌یی خواننده را فریب میدهند.» (۱۰)
ولتر میگوید: «نامکن است شعر را ترجمه کرد، آیا میتوانید موسیقی را ترجمه کنید؟» (۱۱)
گوبته گوید: «ترجمان خوب راه‌ما را در ار میسازد.» (۱۲) وسرانجام هم گرانت شاورمن میگوید «ترجمه گناه است.» (۱۳)

ولی این خرده گیریها هرگز راه ترجمه را نبسته اند وسالانه ده‌ها هزار اثر از زبانی به زبان دیگر ترجمه میشوند. به طور نمونه باید گفت که تنها کتاب مقدس به یک‌هزار و یک‌صدونه زبان، یعنی نود وپنج درصد کلیه زبانهای جهان ترجمه وچاپ شده است. (۱۴) وروند ترجمهٔ تمام آثار علمی، فرهنگی وتخنیکی باشتاب ادامه دارد.

نخستین نکته دربارهٔ داستان ـ که بی ارتباط باترجمهٔ آن نمیتواند بود ـ این است که داستان جزوی از فرهنگ معنوی بشریت است که عمری بس دراز دارد وبه گفتهٔ «مورگان فاستر» قدمت آن به مبادی ادبیات میکشد، یعنی به پیش از اختراع خط وکتابت. (۱۵)

نویسندهٔ «تأریخ ریالیسم» گرچه صریحاً از داستان سخن نمیگوید؛ ولی از پیدایی هنر در روزگار ان بسیار کهن صحبت میکند که بیگمان اشکال ابتدایی داستان را نیز در بر میتواند گرفت. (۱۶)

نکتهٔ دوم این که داستانسرایی، درمیان زنده جانان، برخلاف پاره‌یی ازهنرهای دیگر، ویژهٔ انسان است وبس. این نکته را به‌خاطر آن گفتم کمپیمونهای آموزش دیده‌یی وجوددارند که نقاشی میکنند، ساز مینوازند وچیزهای دیگر، اگرچه این عملها نیز جنبهٔ آفرینشی ندارند.

درست است که مادر ادبیات خویش بابل هزار دستان داریم که گاهی برای شهزاده خانمها افسانه میگویند وگاهی هم آنها را در کارهای شان رهنمایی میکنند، چون این مسأله باپژوهش ما پیوندی ندارد، از آن میگذریم ـ واین هم درست است که برخی ازجانوران، چون مورچه‌گان و پرنده‌گان، میان خودشان نوعی ارتباط برقرار میکنند؛ ولی زبانی به معنای اخص ندارند. دستگاه ارتباط جانوران یا اصلاً صوتی نیست واگر صوتی باشد قراردادی نیست. چیزی که قراردادی

باشد، باید آموخته شده باشد؛ ولی صداهایی که اکثر حیوانات برای ارتباط بلافراد خود تولید میکند، اکتسابی (آموخته) نیست، بل غریزیست وچیزی که غریزی باشد، نمیتواند قرار دادی باشد. در روانشناسی رفتار غریزی به آن گونه رفتاری گفته میشود که از راه مکانیزم وراثت، بهوجود منتقل شده باشد و دردرارای زندهگی او نیز دستخوش تحول نشود. علایم (آوایی یاغیر آوایی) که حیوانات برای ارتباط به کار میبرند، غریزیست؛ چون یادگرفته نشده همواره به شکل ثابتی ظاهر میشوند.» (۱۷)

حال آن که اگر انسان، در مرحلهٔ ویژه یی از کودکی، این قرارداد، یعنی زبان را فرا نگیرد، دیگر هرگز نمیتواند سخن گوید وحتی در اجتماع زندهگی کند. داستان دختر خوردسالی که در سال ۱۹۵٦ توسط ماده گرگی در هند وستان پرورش یافت وسپس به دست آدمیان افتاد، اثباتگر این مدعاست؛ زیرا دانشمندان با تلاش بسیار، نه تنها نتوانستند اورا زبان آموزند، بل نتوانستند زنده نگهش دارند. (۱۸) (۱۹)

اکنون در یافتیم که داستان عمدتاً باواژهگان سر و کار دارد، یعنی از هنرهایی چون بازیگری، مایم وهنرهای اشاره یی - مانند برخی از رقصهای هندی - که بگذریم داستان به معنای اخص بدون واژه هستی یافته نمیتواند وآدمیان در همان روزگاران باستان به ارزش واژه یی برده اند. در انجیل یوحنا آمده است که «در ابتدا کلمه بود وکلمه نزد خدا بود وکلمه خدا بود.» (۲۰)

در قرآن مجید نیز خداوند آدم صفی الله را از آن روبر فرشتهگان مقرب، ارج بیشتر میگذارد که واژهگان، یعنی اسما، صفات وخواص اشیا را میداند. چنان که آمده است: ... وبیاموخت آدم را نامهای اشیا را همه، بازپیش کرد آن اشیا را بر فرشتهگان. پس گفت خبر دهید مرا به نامهای این چیزها اگر هستید راستگویان، گفتند به پاکی یاد میکنیم ترا. نیست هیچ دانشی به ما مگر آنچه تو آموختی مارا. هرآیینه تو، تویی دانای باحکمت.» (۲۱) پاره یی ازمفسران قرآن مجید از این آیات چنین استنباط کرده اند که نزد خداوند علم برعبادت افضل است. (۲۲) اهمیت واژهگان نزد نیاکان مابه جایی رسید که میپنداشتند پاره یی از واژهگان ارزش واعتبار جادویی دارند.

با این همه ارزشی که به واژهگان قایل هستیم منظور از ترجمه -به ویژه ترجمهٔ بدیعی- در آوردن مفاهیم ومعانی لغوی از جامهٔ یک زبان وپوشانیدن جامهٔ زبانی دیگر بدانها نیست؛

زیرا ممکن است روند ترجمه از رهگذر معادلپردازیها کاملاً درست باشد؛ ولی از دیدگاه اختلاف فرهنگها و مسایل دیگری که بعداً بدانها اشارت خواهد رفت، نادرست برآید.

دراین جالازم است تنها به یاد داشته باشیم که داستاننویسی —که ویژهٔ آدمیان است— ترجمهٔ آن نیزبه دست آدمیان صورت میتواند گرفت وبس؛ زیرا داستاننویسی باواژه‌گان سروکار دارد، یعنی داستان نوین باکلام هستی مییابد وکلام نیز به معنای ویژهٔ آن مال آدمیان به شمار میرود که این ملکیت نیز باگونه یی ازقرار داد — وآن هم درجامعه — به دست می آید.

روند ترجمهٔ داستان را در هفت مرحلهٔ اصلی فشرده میتوان ساخت :

۱ـ انتخاب اثر برای ترجمه،

۲ـ اصل اثرکه ترجمه میشود،

۳ـ دشواریهای مترجم هنگام ترجمه،

٤ـ برداشت مترجم از اثر،

۵ـ عملیهٔ ترجمه،

٦ـ درآمدن اثربه زبان دومی،

۷ـ برداشت خوانندهٔ زبان دومی ازاثر ترجمه شده .

این روند رابه شکل زیرین نمایش میتوان داد :

۱	۲	۳	٤	۵	٦	۷
انتخاب اثر	اصل اثر که ترجمه میشود	دشواریهای مترجم هنگام ترجمهٔ اثر	برداشت مترجم از اصل اثر	عملیهٔ ترجمه	درآمدن اثر به زبان دوم	برداشت خوانندهٔ زبان دومی از اثر ترجمه شده

دراین روند کلی، هریک ازمراحل یااصلها، پرسشها ومسایل دشواری را فراراه پژوهشگر قرار میدهد. به طور نمونه پژوهشگر موشگاف، یاخوانندهٔ کنجکاو، ازخویشتن خواهد پرسید :

۱ـ درمرحلهٔ انتخاب اثر :

الف) چراجعفر محجوب «مروارید» اشتین بک را برای ترجمه برگزیده است؟

ب) آیا این اثر به عقیدهٔ داکتر محجوب بازار خوب داشته است؟

ج) آیا داکتر محجوب بانویسنده دوست وآشنا بوده است؟
د) آیا داکتر محجوب شیفتهٔ این اثر متوسطه شده است؟
ه) آیا داکتر محجوب خاطرهٔ خاصی از این اثر داشته است؟
ر) آیا داکتر محجوب را دستور داده‌اند که این اثر را ترجمه کند؟
ح) وسرانجام آیا داکتر محجوب از روی تصادف وبرای سرگرمی خویشتن به کار ترجمهٔ این اثر پرداخته است ؟

همچنان که حدس میتوانید زد، پاسخ به هریک از این پرسشها ، مسایل پیچیده وبحث انگیزی را به میان می آورد .

۲ـ مرحلهٔ دوم بازهم پرسشهایی را به میان میکشد؛ به طور نمونه :
الف) آیا داکتر محجوب «مروارید» را از زبان اصلی ترجمه کرده است؟
ب) آیا مترجم ترجمهٔ دیگری از این اثر را در دست داشته است؟
ج) آیا بنگاه نشراتی اصلی وبنگاه نشراتی دومی بنگاههای صاحب اعتبار بوده اند ؟
د) آیا داکتر محجوب زبان دیگری هم میدانسته است که ترجمه اش را با ترجمهٔ آن زبان مقایسه کند؟
ه) آیا نویسنده از سبک مسلط رمان پیروی کرده یانمودی تازه به دست داده است؟

۳ـ مرحلهٔ سوم نیز پرسشهایی باخود دارد:
الف) آیا داکتر محجوب متن اثر را برای ترجمه آسان یافته است؟
ب) آیا مترجم محل داستان را دیده است؟
ج) آیا مترجم با فرهنگ مردم محل آشنا بوده است ؟
د) آیا مترجم سیمای قهرمانان محل اثر را درست شناخته ترسیم کرده است؟

٤ـ برداشت داکتر محجوب از «مروارید» چی بوده است؟
الف) آیا پنداشته است که خوانندهٔ ایرانی را سرگرم میسازد؟
ب) آیا پنداشته است که نظام فاسد وچهره های کریهی را افشا میکند ؟
ج) آیا پنداشته است که برای بیدار سازی مردم ایران کاری انجام میدهد ؟

۵ـ داکتر محجوب هنگام ترجمه چی دشوار یهایی داشته است ؟

الف) آیا این دشواری در دریافت معنای واژه ها بوده است ؟

ب) آیا این دشواری در انتخاب دو واژهٔ از نظر معنایی نزدیک به هم بوده است ؟

ج) آیا با مشکل اصطلاحات روبه رو بوده است ؟

د) آیا داکتر محجوب آثار دیگر اشتین بک را نیز خوانده است ؟

ه) سرانجام آیا مترجم توانسته است روح وفضای داستان را به زبان فارسی انتقال بدهد؟

۶ـ در مرحلهٔ ششم میتوان پرسید :

الف) آیا مترجم نویسنده را به خواننده معرفی کرده است ؟

ب) آیا مترجم از شیوهٔ کار وویژه گیهای گونه گون مراحل نویسنده‌گی صاحب اثر سخن آورده است؟

ج) آیا مترجم دیدگاههای نویسنده را روشن ساخته است؟

د)آیا صحافت اثر مطلوب وگیرا هست ؟

ه) آیا کتاب ترجمه شده غلطهای چاپیی دارد که مفهوم جمله‌یی را دگرگون یا وارونه سازد؟

۷ـ اصل هفتم با ادبپذیر پیوند دارد. در این مرحله نیز میتوان پرسید :

الف) آیا ادبپذیر سرشت اثر را دریافته است؟

ب) آیا هدف اشتین بک را درک کرده است ؟

ج) آیا احساس زیبایی شناختی اشتین بک، احساس او را تعالی بخشیده است؟

د) وسرانجام آیا بافرهنگ نوو باچهره تازه یی آشنایی درستی به دست آورده است ؟

به هرصورت، آنچه گفته آمد، روند کلی کار مترجم داستان را میسارد؛ ولی در این میان، «برداشت مترجم» و «عملیهٔ ترجمه» دشوارترین بخشهای کار میتوانند بود. برای دشوار بودن این مراحل بر میگردیم به سخنها ی احسان طبری که میگوید: «... و داستانسرایی یک نوع مهم واساسی، درمیان انواع ادبیست . زنده گی مشخص انسانی، از خلال چهره ها و منظره سازیها ـ به کمک توصیفها، استعاره‌ها و تشبیه‌ها، به صورت سجایا وخصایل گوناگون ـ مسایل،

ضادها وتنازعاتحیاتی منعکس میگردد. واشکال بغرنج روان بشر، به یاری شرح و بسطهای روانی، تحلیل وواکشوده میشوند...» (۲۳)

در این جادیده میشودکه در داستان چهره ها ومنظره سازیها وجود دارد، توصیف، استعاره تشبیه وجود دارد؛ نمایش سجایا وخصایل وجود دارد؛ تنازعات و تضاد های حیاتی وجود ارد وسر انجام گشایش وشرح وبسطهای روانی وجود دارد.

در این نبشته مجال آن نیست که این همه مقولات را در داستانهای بزرگ جهان نشان دهیم تسیرکنیم. تنها کسانی راکه علاقه مند باشند، شرح وتعبیرپاره یی ار استعارات ونمودگارهای تاب «صد سال تنهایی» اثر بزرگ گار سیامارکیز (برندهٔ جایزهٔ نوبل) راد ر یابند، بهمقالهٔ سطورهٔ صد سال تنهایی» جلب میکنم. (۲٤)

ترجمهٔ آثار علمی وتخنیکی دشواری چندانی ندارد. هرگاه مترجم برزبان خویشتن وزبان ومی مسلط باشد، کار ترجمه اش رابه راحتی انجام میدهد. (البته مسألهٔ کارشناسی در موضوع ورد ترجمه وفهم اصطلاحات مربوط امری حتمیست.) حتی امروز ماشینهایی وجود دارند هکار ترجمه های علمی وتخنیکی راتا اندازه یی درست انجام میدهند. «ولی از آن جا که هنر یدهٔ اندیشه نیست که در هیچ چارچوب علمی وتکنیکی جای نمیتواند گرفت، از این رو ترجمه، به مهوم هنری آن، وظیفه نیست که همچنان برعهدهٔ مترجمان خوش قریحه باقی خواهد ماند.»(۲۵)

گفتیم که داستان بخشی ازفرهنگ معنوی آدمیان است و ترجمهٔ داستان - در واقع - یک ند فرهنگی پیچیده است که در این روند عمدتاً جامهٔ واژه های یک زبان راار تن یک پدیدهٔ بدیعی ون میکسد وجامهٔ واژه های زبان دیگری رابدان میپوشانند. در این کار دشوار وپیچیده دست تاد درزی، یعنی مترجم، سخت دخیل است؛ زیرا در این کار چندین عامل سد راه کار مطلوب گردند:

نخست این که داستان تنها بازبان آوایی ارائه نمیشود. بخش مهم بیان داستان با ارتباط غیر ایی Non Verbal Communication صورت میگیرد.

ارتباط غیر آوایی درمیان همه مردم جهان، وهمه فرهنگهای جهان، فراوان رواج دارد.

به طور نمونه، عربها وقتی به هم میرسند، به عنوان احترام، هر دو دست را بر سینه میگذارند.
سرخپوستان امریکا برای نشان دادن صمیمیت پایپ شان را به همدگر تعارف میکنند. این ارتباطهای غیر بیانی برای مترجم هالندی شاید نامفهوم باشد. بر این اساس، بر مترجم داستان لازم است که بر ارتباط غیر آوایی نیز آگاهی داشته باشد و در صورت لزوم این ارتباط را برای خواننده شرح دهـــد.

دوم این که در پهلوی ارتباط غیر آوایی وبیان آوایی (که واژه ها را در برمیگیرد) در میان مردمان گوناگون جهان «زبان اشارهیی» وجود دارد. بدین معنی که مردم جهان بازبان اشاره مقاصد گوناگون را بیان میتوانند کرد. مثلاً در کشور خودما، چشمک زدن (بایک یادوچشم) معانی بسیاری را در بر دارد، از جمله:

الف) اعلام موافقت باامری،

ب) نشان دادن خوشنودی از کاری،

ج) دعوت به کاری درجا،

د) مسخره کردن مخاطب یا شخص سومی و مانند اینها. (۲۶)

مؤلف کتاب «اصول ترجمه» پنجاه وشش علامت را که در ایران معانی ومقاصد گونه گون را بیان میکند، فهرست کرده است که درک این علامتها برای کسانی که از فارسی به زبانهای دیگری ترجمه میکنند، سخت ضرورت است. (۲۷)

سوم اینکه درکنار همه این «زبانها» زبان خاموشی را نیز باید درنظر گرفت. خاموشی به حیث یک واکنش در میان مردمان مختلف گویای منظور های گونه گون میتواند باشد. خاموشی یک مرد بودایی در برابر رویدادی واحد معنایی دارد و خاموشی یک مرد انگلیس معنایی دیگر. خاموشی را در چارچوب دیگری نیز باید درنظر گرفت. مترجم از فضای داستان باید دریابد که:

ـ خاموشی از روی حجب وحیاست،

ـ خاموشی از روی ترس است،

ـ خاموشی اعتراف به گناه است ... ومانند اینها.

مترجم خوب داستان باید بداند که اشتباه در ترجمهٔ یک واژه همان اندازه به ترجمه اش

ن میرساند که اشتباه در درك نادرست زبان غیر آوایی ، زبان‌علامتی وزبان‌خاموشی راین‌اشتباهها تی ممکن است ، مقصد اصلی نویسنده را وارونه سازند .

برای تأیید این موضوع باید افزود که « تفکر گپ زدن است درحالت‌خاموشی و تکلم‌فکر کردن ن به صدای بلند . » (۲۸)

مسألهٔ زبان برای مترجم داستان به همین جاپایان نمیپذیرد ، چه در زبانهای گوناگون جهان د .ردمان جهان واژه هایی وجود دارند که ازبارهای‌معنایی ویژه وسترگی برخوردار اند. به نمونه ، دریاهای گنگا وجمنا برای ماتنها دوررودخانهٔ بزرگ هستند ، اما برای هندوان بار ی این دو واژه بسی بزرگتر وپربارتر است .

دشواریهای مترجم داستان دراین جانیز پایان نمییابد . مترجم داستان با اشکالات زیرین نیز ، روست :

۱- اصطلاحات وواژه های عامیانه . این پدیده‌هارا در دوبخش میتوان بررسی کرد :

لف) واژه ها ی مفرد . یافتن معادل بـرا ی چنین واژه هـا بسیار دشوار است . مترجم سته یی ممکن است با جستجوی فراوان معادلها یی در زبان انگلیسی برای اصطلاحات تار» و« پوده» زبان‌دری‌پیداکند .

ب) اصطلاحات‌چند واژه‌یی .مثلاً میگوییم «خداوند سایهٔ شمارا‌ازسرما کم نکند. » اگر این لاح چند واژه‌یی‌به صورت واژه‌به واژه به‌زبان انگلیسی‌ترجمه شود، سخت خنده دار مینماید ترجم خوب بازهم باید باکاوش و بررسی موشگافانه معادل این جمله را بسازد ویادریابد.

۲- در فرهنگهای گوناگون مردم نمودگارها (سمبولهای) مختلف وجود دارنـد . این گارهـا میتوانند جانوران باشند ، میتوانند رویـدادهـا باشند ، میتوانند اشیا باشند و هـر از این‌نمودگارها (۲۹) ممکن است در کشور های مختلف حامل معانی گونه گون باشند . که بوم‌جانوریست که نزد ما نمودگار نحوست است ؛ ولی نزد انگلیسها از خردو درایت ..گی‌میکند. مترجم زبر دست داستان باید این باریکیها را در نظر گیرد.

۳- مردمان وابسته به فرهنگهای مختلف مراسم گونه گون دارند . چون مراسم عروسی ، م عزاداری ، مراسم‌عبادت و مانند اینها ، مترجم داستان از ویژه گیهای این‌مراسم باید آگاه

باشد. خوشبختانه سینما و تلویزیون کار مترجم را در این زمینه ها تا اندازه‌یی ساده ساخته اند چنان که اگر سینما و تلویزیون وجود نمیداشت، برای ما دشوار بود بدانیم که یک عیسوی در برابر تندیس مریم عذرا چگونه زانو میزند و دعا میخواند.

۴- هر ملتی برای خویشتن ضرب المثلهای خاصی دارد، اگرچه پاره یی از این ضرب المثلها میان بسیاری از مردمان ــ به‌خصوص مردمانی که زبانهای همریشه دارند ــ به‌یک شکل یا شکل دیگر به‌کار میروند؛ اما بسا از ضرب المثلها خاص یک ملت یا یک فرهنگ است که مترجم خوب داستان باید معادلهای مناسبی برای این ضرب المثلها بیابد. مترجم ناپخته غالباً ضرب المثلها را واژه به واژه به زبان خویشتن برمیگرداند که این کار غالباً نتیجهٔ مضحکی به بار می‌آورد. به طور نمونه، اگر مترجمی بخواهد داستانهای جمالزاده را، که سرشار از ضرب المثلهای فارسیست، به زبان انگلیسی درآورد، بیگمان به‌دردسر خواهد افتاد. یا مثلاً اگر کسی بخواهد این افادهٔ اصطلاحی خود مان را، که اکرم عثمان در داستان «مرداره قول‌اس» (۳۰) آورده است، «آش مردا دیر پخته میشه!» به زبان انگلیسی ترجمه کند، کارش دشوار خواهد بود. به هر صورت، یکی از کارهای بنیادی مترجم خوب داستان برای نگهداشت روح وفضای داستان یافتن معادلهای خوب و مناسب برای ضرب المثلها و اصطلاحات است. بار هم به‌طور مثال اگر مترجم ما با این ضرب المثل انگلیسی روبه‌رو شود که میگویند: «Much coin Much care» مترجم ناپخته ممکن است این مثال راچنین معنی کند: ««هرکسی بیشتر سکه دارد، باید بیشتر مواظب باشد.» ولی مترجم خوب وجستجوگر در برابر این ضرب المثل خواهد نوشت: «هرکسی بامش بزرگتر باشد، برف بامش هم بیشتر است.» ومانند اینها. (۳۱)

۵- در کنار رسم ورواجها، پدیده های فرهنگی دیگری نیز وجود دارند که باید مترجم داستان این پدیده‌ها را دریابد و به خواننده روشن سازد. طورمثال، مادرمراسم عزا لباس سیاه میپوشیم، اما جاپانیها جامهٔ سفید به تن میکنند. اگر مترجم این نکته را روشن نسازد، خوانندهٔ دری زبان به شگفتی اندر خواهد شد.

۶- دربارهٔ کاربرد واژه‌ها، مترجم داستان نکتهٔ دیگری را نیز باید به‌خاطر داشته باشد و آن

این که مترجم باید دریابد که قهرمان داستان، جمله یی را باچه بار معنایی به کار میبرد. آیا منظورش هزل است یاجد. به طور مثال: وقتی قهرمانی به کسی میگوید :

ـ شما که گناهی ندارید !

مترجم تیزهوش وخبره که باجهان داستان سروکار دارد، تنها ازفضای صحنه میتواند دریابد که منظور گوینده چیست، آیا طرف رامسخره میکند، یابرائت میدهد ؟

مامیدانیم که فرهنگ مادی جهان امروز سخت تکامل کرده ، رشد وگسترش یافته وحتی تا اندازه یی شکل جهانی رابه خود گرفته است. به همین سان فرهنگ معنوی نیز تکامل کرده ــ گو این که گروهی بااین پندار مخالف اند ــ امادر پهلوی این تکامل عناصر اصلی فرهنگ معنوی چون زبان، خط وهنرها ــ ازجمله داستان ــ گاه آرام آرام وگاه پرشتاب، به سوی گونه‌یی از انتزاع روی آورده‌اند. نمونهٔ خوبی ازاین انتزاعگرایی رادر مقالهٔ خط وپیدایی آن، درشمارهٔ نخست امسال مجلهٔ عرفان میتوان دید یافت. دراین نبشتهٔ دانشمند انه ا. افسروف‌وح. قهاروف نشان داده‌اند که خط چگونه ازمراحل تصویری، کلمه یی وهجایی گذشته به مرحلهٔ آوازی رسیده است، یعنی ازتشخص به انتزاع روی آورده است . (۳۲)

نویسندهٔ متنهای علمی، غالباً واژه هارابه معنای مشخص به کار میبرد ــ البته ازگروهی تفنن‌گرا میگذریم ــ ولی درکلیت، ویژه‌گی دانش وتخنیک همانا تشخص است. ممکن است دانشمندی هنگام ترجمهٔ یک متن علمی باواژه هایی روبه روشود که در زبان خودش وجود نداشته باشند. در این صورت، واژهٔ زبان نخست، ، به همان شکل پذیرفته میشود ــ آشکاراست که تلفظ واژه کم و بیش تغییر مییابد ــ ازاین واژه هاماهم درزبان خود داریم، چون رادیو، تلویزیون، تیلفون ومانند اینهاکه این واژه‌هارا واژه های قرضی مینامند. (۳۳) ممکن است مترجم دربرابر واژهٔ زبان نخست واژه یی درزبان خویشتن وضع کند. دراین مورد، نمونه‌های بسیاری ازگذشته گان داریم؛ چون واژه هایی که ابوریحان وابن‌سینا دربرابر واژه های زبان عرب وضع کردند؛ مثلاً گوی دربرابر کره، گوی آرمیده دربرابر کرهٔ ساکنه، گوی گردنده در برابر کره متحرکه.... چندی دربرای کمیت، چگونه‌گی دربرابر کیفیت، کنش دربرابر فعل، اینجهانی در برابر دنیوی، اندریافت در برابر ادراك. وکار به جایی رسید که بنا بر قول شادروان حبیبی، ابوریحان در کتاب

- « التفهیم» خویش، تنهاپنج درصد واژه های تازی رابه کار برد و در حدود هزار تعبیر نجومی را به دری ناب برگردانید. (۳٤)

درمیان معاصران نیزکار های ارجمندی در زمینهٔ وضع واژه های علمی، صورت گرفته است مثلاً طبری واژه های دلا نگیزوپر معنایی راساخته است. داکتر امیرحسین آرین پور نیز واژه گان پربارو برکتی بر زبان فارسی افزوده است وداریوش آشوری هم فرهنگ « واژه گان فلسفی و اجتماعی» را بادقت دانشمندانه وقید نام به کار برنده، گرد آورده است که از هرجهت برای مترجم متنهای علمی ماسودمند وگرامی میتواند بود. (۳٥) اما درکنار این دانشمندان د انشدوست، واژه سازان خود سرو خود پرستی نیز وجود دارند که پشت سرهم واژه میتراشندواما معنای این واژه ها را تنها شخص ایشان درمییابد وبس.

- چرا این اندازه برسر زبان میپیچم؟

- نخست این که وسیلهٔ بنیادی بیان داستان زبان است. دوم این که ترجمهٔ داستان در فرجامین تحلیل، بازبان سروکار دارد. سوم این که همان گونه که احسان طبری میگوید « هرقدر زبانی ناقصتر، مبهمتر و فقیرتر باشد به همان اندازه فرهنگ وتفکر را بیرنگتر معکس میکند وبرعکس.» (۳٦)

به هر صورت، گفتیم که دانشمند واژه ها را به معنای مشخص آنها به کارمیبرد. به طورنمونه وقتی میگوید« گل سرخ» منظورش همان گل سرخ است وبس؛ ولی داستانویس که بااستعاره، کنایه، تشبیه، ظرافتهای روان ادبی و بالاخر با آفرینش زیبایی سروکار دارد، یعنی وقتی « گل سرخ» میگوید، شاید منظورش نه تنها گل سرخ، بل، اصلاً گلی نباشد. دریافت این کار نامهٔ جادویی واژه گان رمز آمیز، کار مترجم رهسر دست داستان است. این رمز واژه ها در شعر بیشتر نمودار میشود.

اگر چه پیش از این برای راه یافتن به کاخ راز ناك استعاره های داستانی رویکردی دادیم به راز کشایی مهدی قریب در مقاله اش به نام « اسطورهٔ صدسال تنهایی» ؛ ولی اگر در این جانمونهٔ مشخصی از این زبان رمز آمیز داستانی ندهم، دوستان خرده گیر بر آشفته خواهند شد که گفته هایم به وعده های سرخرمن میمانند.

نمونه یی که می‌آورم، کار نویسندهٔ سترگی چون داستایفسکی را خدشه دار ساخته است. منظورم ترجمهٔ «جنایت و مکافات» ا. لاله زاریست. در این مورد نخست باید گفت که ترجمهٔ جنایت و مکافات، ترجمه‌یی نیست که اصل نام کتاب را برساند. نام کتاب باید «جنایت و کیفر» ترجمه میشد. دو دیگر، این که در صفحهٔ پنجاه‌و‌هشتم کتاب آمده است که چون راسکول نیکوف برای کشتن پیرزن سود خوار میرود، از سی پلهٔ عمارت پایین میشود. من دو ترجمهٔ انگلیسی این کتاب را دارم، یکی ترجمهٔ مایکل سکامل و دیگری ترجمهٔ جیسی کولسون. در هر دو نسخه، راسکول‌نیکوف نه از سی پلهٔ عمارت، بل از سیزده پلهٔ عمارت پایین میرود. به عقیدهٔ من داستایفسکی عدد سیزده را تصادفی به کار نبرده است. او میخواهد با آوردن این عدد، شوم بودن رویداد و فاجعهٔ بعدی را استعاره وار باز گوید. ولاله زاری در این بخش همه آفرینش هنری او را با ترجمهٔ نادرست یا اشتباهش، نقش بر آب کرده است. (۳۷) (۳۸) (۳۹) و میگذریم از این که لاله زاری ترجمهٔ پاره هایی از داستان را یک سره از یاد برده است. حال آن که مترجمان انگلیسی هر دو بر عدد سیزده ارزش بسیار داده اند که این خود دلالت بر دریافت و شناخت ژرف شان از زبان نمودگاری داستایفسکی میتواند بود.

* * *

اکنون نکته های مشخص‌تری در بارهٔ ترجمهٔ داستان می‌آورم. نخست باید گفت که بسیار دشوار و حتی ناممکن است که در چهارچوب یک فورمول کلی و جامع بگوییم ترجمهٔ این داستان خوب است یا ترجمه این داستان بد است؛ زیرا در داستان ویژه‌گیهایی وجود دارد که هر یک را باید جداگانه بررسی کرد و داوری نمود. (اگر چه برخی بر اعتبار مترجم و کارنامه‌های گذشته اش در این زمینه اتکا میکنند.) با این هم، میتوان گفت که نقایص و کمبودهای پاره‌یی از مترجمان را کارشناسان خبره چنین فشرده ساخته اند:

۱- مترجم رعایت امانت را نمیکند،

۲- مترجم از خود عنوانهایی در ترجمه می‌آورد، یا عنوانهای متن را بدون هیچ عذری حذف میکند،

۳- گاهی در ترجمه قسمتهایی از متن را حذف میکند،

۴- پاراگرافها و در مواردی حتی تعداد فصلهای ترجمه با متن مطابقت نمیداشته باشند،

۵- در برخی از ترجمه ها اصالت افکار متن از بین میرود،

۶- تلفظ نامهای انگلیسی و فارسی با هم مطابقت نمیکنند . وحتی گاهی مترجم عدم اطمینان خود را از آنچه مینویسد ، باآوردن دو نوع تلفظ - مثلاً ژن وجن - در مقابل Jane نشان میدهد ،

۷- گاهی آشفته گیهای ترجمه به خوبی نشان میدهد که مترجم زحمت دو باره خواندن را به خود نداده است ،

۸- مترجم گاهی معنی و مفهوم کلمات را درک نکرده ، ترجمهٔ نادرستی در مقابل آنها به‌کار میبرد ؛ مثلاً کلمهٔ Station ؛ که در متن به معنای طبقهٔ اجتماعی به کار رفته است . به محل کار ونیز کلمهٔ Cardiograph ، که‌به معنای‌قلب نگار است ، به نقشهٔ قلب برگردانیده شده است .

۹- عبارتهای سخت نامأنوس و [دوق شکنی] به کار میرود ، چون : « پس از اکل شام» یا« از حالت حبین دختر» ،

۱۰- گاهی هم مترجم شرح حال حویشتن را به در ارامی‌آورد ، بدون آن که به زنده گینامهٔ نویسنده اشاره یی کند، (۴۰)

۱۱- در بعضی ارنظامهای سیاسی ، مترجم ناگزیر میشود تانام نویسنده را حذف کند ، یا با اشاره ورمز برساند، در ترجمه دستکاری کند، یانوعی تعادل ایجاد نماید ویاپاره‌یی ار مطالب راعمداً بکشد،

۱۲- مترجم گاهی نام کتاب راغلط ترجمه میکند، یابیجهت تغییر میدهد،

۱۳- مترجم گاهی صرب المثلها، اصطلاحات وپدیده ها ی فر هنگی را درست درنمیابد وازدل خویش تعبیر وتفسیر میکند .

• • •

به همین سان نمی‌توان برای ترجمهٔ خوب نیز تعریفی که به اصطلاح منطقیان ، جامع افراد ومانع اغیار باشد، وضع کرد ؛ اما چند اصل کلی را میتوان نام برد که مترجم خوب باید این اصلها

را در خود جمع داشته باشد و هنگام ترجمه از آنها پیروی کند. پاره یی از این اصلها پیش از این شرح وتفسیر شده است.

گفته شد که ترجمهٔ داستان، در واقع، انتقال هستی نویسنده، بار فرهنگی محیط او و ویژه‌گیهای شیوهٔ کار او ست. برای تحقق یافتن درست این انتقال، فکر میکنم که اصول زیرین شروط کلی لازم را میسازند:

۱- مترجم باید ذوق و استعداد هنری داشته باشد، جهان داستان را بشناسد و به این نوع ادبی دلبسته‌گی احساس کند.

۲- مترجم به زبان مادری و زبان دومی تسلط داشته باشد. اگرچه در ایدن را گه ان بر این است که «برای مترجم بهتر آن است که زبانی را که بدان ترجمه میکند، بهتر بداند.» (۴۱)

۳- مترجم، به هرعنوانی که باشد نباید از ناآگاهی خواننده سوء استفاده کند و یا فهم و آگاهی او را کم برآورد نماید. جلال اکرامی میگوید: «وقتی که من سواد برآورده به خواندن کتاب شروع کردم، به دستم ترجمه های استاد محمود طرزی افتادند که از ژیول ویرن کرده بودند. در آن دم آن ترجمه ها را باشوق و ذوق میخواندم و به نزاکت سخن و هنر ترجمان حیران میشدم، اما همین که روسی خوان شدم و بعضی از ترجمه های محمود طرزی را با متن روسی آن مقایسه کردم معلوم شد که آن استاد اساساً مآل (؟) اثرها را گرفته... هرجاکه تفصیلات علمی و نکست مشکل آمده، پرتافته، فقط مضمون حکایت را داده است.» (۴۲) در این جانکته یی در خور یادآوری است و آن این که محمود طرزی ترجمه ها را از روی متنهای ترکی انجام میداد، معلوم نیست که این بخشهای پرتافته شده در اصل ترکی نبوده یا محصول خامهٔ محمود بیگ به شمار میروند. به هر صورت در این باره پژوهشهایی باید انجام یابد.

۴- مترجم داستان باید این توانایی را داشته باشد که فضای داستان را با تمام کلیتش به خوانندهٔ زبان دومی انتقال دهد. نمایان است که فضای داستان با واژه ها و لحن عمومی داستان- نه تنها لحن آدمها- پیوند دارد. اشتباه در ترجمهٔ یک ارتباط غیر آوایی، یا در ترجمهٔ یک واژه با بار فرهنگی معین و یا معنای مشخص، فضای داستان را برهم میزند و مانع انتقال مطلوب یک هستی فرهنگی میگردد. برای نمونه، حکایتی می آورم از گلستان سعدی: «از صحبت یاران دمشقم ملالتی پدید آمده بود.

سر در بیابان قدس نهادم و با حیوانات انس گرفتم. تا وقتی که اسیر فرنگ شدم و در خندق طرابلس با جهودانم به کار گل بداشتند. یکی از رؤسای حلب که سابقهٔ معرفتی میان ما بود گذر کرد و شناخت و گفت: «این چه حالت است؟» گفتم: «چه گویم؟»

همی گریختم از مردمان به کوه و به دشت — که از خدای نبودم به آدمی پرداخت

قیاس کن که چه حالم بود درین ساعت — که در طویلهٔ نامردمم بباید ساخت

پای در زنجیر پیش دوستان — به که با بیگانگان در بوستان

بر حالت من رحمت آورد و به ده دینارم از قید خلاص کرد و با خود به حلب برد و دختری که داشت به نکاح من درآورد به کابین صد دینار. مدتی برآمد دختر بدخوی، ستیزه روی و نافرمان بود. زبان درازی کردن گرفت و عیش مرا منغص داشتن.

زن بد در سرای مرد نکو — هم درین عالم است دوزخ او

زنهار از قرین بد زنهار — و قنا ربنا عذاب النار

باری زبان تعنت دراز کرده همیگفت. «تو آن نیستی که پدرم ترا از فرنگ به ده دینار خلاص کرد؟» گفتم: «بلی، به ده دینارم خلاص کرد و به صد دینار در دست تو گرفتار.»

شنیدم گوسفندی را بزرگی — رهانید از دهان و چنگ گرگی

شبانگه کارد بر حلقش بمالید — روان گوسفند از وی بنالید

که از چنگال گرگم در ربودی — چو دیدم عاقبت گرگم تو بودی (۴۳)

بیگمان ترجمهٔ چنین متنی کار ساده‌یی نیست و Burton، که آن را به انگلیسی درآورده است، تا اندازهٔ چشمگیری توانسته است فضا، رنگ و مفهوم حکایت را به خوانندهٔ انگلیسی زبان انتقال دهد. فکر نمیکنم در این جا آوردن متن کامل ترجمهٔ انگلیسی این حکایت ضرور باشد، از این رو از آوردن آن خودداری کردم، ولی میخواهم بگویم که مترجم با تمام توانائیش، لغزشهایی را هم مرتکب شده است که فضای حکایت را خدشه دار میسازد و از روند مطلوب انتقال یک هستی فرهنگی میکاهد.

به طور مثال: سعدی میگوید: «از صحبت یاران دمشقم ملالتی پدید آمد.» برتون به جای واژهٔ «ملالت» کلمهٔ Tired را به کار برده است که حلاوت و بار معنایی اصل دری را ندارد. باز هم سعدی میگوید: «سر در بیابان قدس نهادم» برتون جمله را چنین ترجمه کرده است:

چنان که معلوم است سر در بیابان نهادن حالتی « I went into the desert of Jerusalem. »
از بیخودی را نشان میدهد که جملهٔ «با حیوانات انس گرفتم» این معنی را اثابت میسازد ، ولی برتون
خیلی ساده میگوید« به بیابان قدس رفتم .» که این « رفتم» آشکارا یک حالت عادیست ، هنگامی
که «وقنا ربنا عذاب النار » را ترجمه میکند. بایداشارتی بدهدکه این مصراع آیتی از قرآن مجیداست؛
که سعدی استادانه آن را به کار برده است. همچنان باید بگوید که منظور از آتش ، آتش جهنم است نی
آتش عادی. به همین سان ترجمهٔ برتون طنز سعدی را که میگوید: «گفتم به ده دینار م خلاص کردو به
صد دینار در دست تو گرفتار» درست نمیرساند، وقتی سعدی میگوید: « شنیدم گوسفندی را بزرگی
.....» منظورش از بزرگ، مرد کهنسال، ثروتمند یا مردی صاحب قدرت نیست، بل مردی روحانی
نماییست که برتون به شکل نادرست آن را A great man ترجمه کرده است. هنگامی هم که سعدی
در پاسخ آن بزرگ حلب میگوید : « چه گویم ؟ » برتون این جمله را که حالت شکوه و
شکایت را میرساند، چنین ترجمه کرده است: « I recited » ، یعنی « خواندم » یا « گفتم ».

همچنان نظری انداختم به بخشی از حکایت « موش وگربه» عبید زاکانی، ترجمهٔ اربری ، نظری
انداختم به بخشی از « چرند وپرند » دهخدا، ترجمهٔ ادوارد براون . در همهٔ اینها نقایص یاد شده
تااندازه یی به چشم میخورد . (٤٤)

٥- مترجم هنرمند، آفریننده است. هرچه کند، باز هم ، هنگام ترجمه چیزی از خویشتن
درمتن مایه میگذارد. مثلاً این رباعی منسوب به خیام را که میگوید:

باتو به خرابات اگر گویم راز	به زان که به محراب کنم بی تو نیاز
ای اول و ای آخر خلقان همه تو	خواهی تو مرا بسوز و خواهی بنواز

این رباعی واحد را با ترجمه های فتیز جرالد، وینفیلد، رادویل و اربری دیدم ومقایسه
کردم .باشگفتی باید بگویم که ترجمه های چهار گانهٔ این رباعی باهم بسیار کم شباهت دارند و
شگفتر این که اربری این رباعی را هشت مصراع ساخته است. (٤٥) بر این اساس شکی نیست که
در ترجمهٔ داستان نیز چنین رویداد هایی رخ نماید و من اشاره به این نمونه های شعری و یک حکایت
کلاسیک از آن روی کردم که آوردن نمونه های داستانی معاصر کار را سخت به درازا میکشاند .

۶- مترجم خوب باید در توصیف محل وسیمای فزیکی آدمهای داستان دقیق باشد. اگرچه این موضوع پیچیده‌گی بزرگی همراه دارد و آن این که حتی خوانندگان زبان اصلی اثر ازمحل وسیمای فزیکی آدمها برداشتهای نا همگون دارند. این برداشتهای ناهمگون بازنده‌گی گذشته، باتجربه ها، باشغل ومسایل دیگر روانی خواننده پیوند دارند. دراین باره آزمایشهایی هم صورت گرفته است. مثلاً[*] ازچند نقاش خواسته اند که پس از خواندن دقیق بابا گوریو و مادام بواری، سیمای بابا گوریو ومحل زیست مادام بواری رانقاشی کنند، با شگفتی باید گفت که نقشینه ها شباهت بسیار اندك باهم داشته اند.

براین اساس، مترجم داستان، ناگزیر است که هنگام ترجمه، تمام نیرو، دقت، وسواس و اطلاعات لغویش رابه کار گیرد تا کم ازکم «گفته های» نویسنده را دربارهٔ محل وسیمای فزیکی آدمهای داستان، باامانتداری کامل درجامهٔ زبان خویش درآورد.

۷- مترجم خوب داستان، باید درون وهویت روانی آدمها را باتمام پیچیده گیهای آنها درست بازتاب دهد. این کار- از بعض آثار مشخص که بگذریم - برخلاف هر قضیه، چندان دشوار نیست؛ زیرا:

الف) بخشی از درون وهویت روانی قهرمان راخود نویسنده بیان میکند،

ب) بخشی از درون قهرمان وهویت روانیش درگفته های قهرمان منعکس میشود،

ج) بخشی از درون قهرمان وهویت روانیش درکردارهای قهرمان بازتاب میابند.

د) بخشی از درون قهرمان وهویت روانیش درارتباطهای غیر آوایی اوظاهر میشوند.

دراین باره نیزآزمایشهایی صورت گرفته است. مثلاً[*] کتاب برادران کارامازوف داستایفسکی رابه چند نفر داده اندکه بخوانند وبعد ازآنان پرسیده اند که الیوشاکارامازوف چگونه آدمی بوده - یعنی هویت روانیش چی سان بوده است - پاسخهای آدمهای موردآزمایش بسیار به هم نزد یک وهمانند بوده است. البته دراین آزمایش، سطح دانش وآشنایی باجهان داستان آزمایش شده‌گان درنظر بوده است.

۸- ترجمهٔ زبان داستان، برای مترجم خوب، مسألهٔ باارزشیست. زبان داستان را دراین جا، از دیدگاه دیگری، درچاربخش بررسی میکنیم:

نخست، زبان نگارش وزبان گفتگو،

دوم، اختلاف واژه های یک زبان واحد،

سوم، اختلاف زبان نویسندهٔ واحد در اثرهای مختلفش،

چهارم، اختلاف لهجه ار رهگذر سن وسال، موقعیت وحالت روانی، محل، مخاطب وفزیولوژی.

نخست، روایت داستانهای امروزی به زبان نگارش صورت میگیرد ـ اگرچه داستانهایی هم وجود دارند که روایت را نویسنده به زبان گفتگو آورده است ـ ولی زبان اصلی روایت داستانها همان زبان نگارشیست، اختلاف برسر گفتگوی آدمها نمایان میشود.

نجف دریابندری در این باره سخنی جالب دارد ومیگوید: « تاپانزده بیست سال پیش [پانزده بیست سال پیش از سال ۱۳۴۴] رسم کلی وعمومی این بودکه هر نوع مکالمه یی را به زبان فصیح ترجمه کنند ومیتوان گفت که کمتر کوششی برای مشخص ساختن مکالمه از سایر قسمتهای داستان صورت میگرفت، امادر دههٔ شهریور ۱۳۲۰، همراه انقلاب اجتماعی، در میان نویسنده گان تمایل آشکار وشدیدی به جهت ضبط صورت ملفوظ کلام فارسی به وجود آمد. والبته مانند سایر زمینه ها، دراین زمینه نیز، کار به افراط کشید. دراین میان، مترجمان هم نمیتوانستند از تأثیر این تمایل برکنار بمانند. درنتیجه، ترجمهٔ مکالمه به زبان شکستهٔ مکالمه یی رواج گرفت وبه خصوص درمیان جوانان پشرو وپرشور هوا داران فراوان پیداکرد.

« بنده خودم در چند داستانی که از انگلیسی به فارسی درآورده ام غالباً همین طریق رااختیار کرده ام؛ ولی در این جا باید اعتراف کنم که پس از گذشت چند سال، شاید به سبب عکس العمل خواندن مقدار زیادی نمونه های محاورهٔ شکسته، شاید هم به جهت نقصان گرفتن شور جوانی، اختیار این طریق را قابل تأمل میدانم. درعین حال، بازهم باید اعتراف کنم که به همین وجه نمیتوانم قول بدهم که اگر باردیگر بخواهم فلان داستان جدید امریکایی را به فارسی ترجمه کنم حتماً فارسی فصیح « عصاقورت داده» به کار خواهم برد....» (۴۶)

نگارندهٔ این سطور چند کار بعدی نجف دریابندری رادیده ام. اگرچه این کارها را به فارسی « عصاقورت کرده» ترجمه نکرده است؛ ولی محاوره رانیز به کار نگرفته است.

از این که بگذریم، دوستانی که عقیدهٔ مرا در این باره پرسیده‌اند — گو این که عقیدهٔ این جانب اعتباری نخواهد داشت — همواره در پاسخ گفته ام:

در حال حاضر، حتی دو زبان عمدهٔ کشور ما، هنوز زبان نگارش معیاری ندارند. اگر در این اوضاع واحوال، زبان محاوره، به ویژه زبانهای محاورهٔ محلی، وارد عرصه شوند، چه شوری در زمینهٔ زبانها و ادبیات ، ابر پا خواهد شد؟ گذشته از این، اگر نویسنده‌یی، مثلاً از غور، بخواهد مکالمات محلی خودش را در داستانش بگنجاند، آیا حوزهٔ نفوذ داستانش را تنگتر نساخته است؟ وآیا از شمارهٔ خوانندگانش نکاسته است؟

درست است که سخن، بیانگر شخصیت وهویت روانی قهرمان است ؛ ولی به خاطر باید داشت که واژه ها قالبهای آوایی اندیشه ها، احساسها وعواطف هستند. اندیشه ها، عواطف و احساسهای یک نانوای بیسواد با اندیشه ها، عواطف واحساسهای یک استاد دانشگاه بسیار فرق دارند. اگر این اندیشه ها، عواطف واحساسها بیان شوند وتنها قالبهای آوایی آنها فرق داشته باشد، باز هم اندیشه ها، عواطف واحساسها به حال خود باقی میمانند. ببینید : گویندهٔ ناشناسی از میان مردم که شاید هم بیسواد بوده باشد، میگوید :

« خداجان موتر آمد موتر آمد نجیبه دختر سوداگر آمد ....»

ومن باسواد میگویم : «خدای من، باز هم آن موتو زیبا آمد که نجیبه دختر تاجر ثروتمند سوار آن است. » به نظر شما آیا عاطفه واحساس درونی آن گویندهٔ ناشناس واین سخنگوی ظاهراً باسواد به حال خود باقی نمانده است؟ تنها قالبهای آوایی، یعنی واژه‌ها دگرگون شده اند. از اینها که بگذریم آیا اتللو ویاگو ولشکریان اتللو به یک زبان سخن نمیگویند؟ البته که میگویند ؛ ولی اندیشه‌ها، درونها و شخصیتهای شان کاملاً روشن وآشکار هستند. در این باره در بخش چهارم این بحث، باز هم نکته یی خواهم آورد ؛ ولی پیش از آن میخواهم بگویم : « صلاح مملکت خویش خسروان دانند » ونویسنده‌گان ما میتوانند به هر زبانی وباهر ترتیب وادایی که دلهای تنگ شان میخواهند، مکالمه کنند وبنده تنها آنچه را شرط بلاغ بود ، گفته آمد.

اما حالا که سخن بر سر ترجمهٔ داستان است، کاربرد زبان گفتگو به ویژه گفتگوی محلی، مترجم بیچاره را ازپا میاندازد. باز هم به گفتهٔ دریابندری، که مترجمی سخت چیره دست است، اگر مترجم

نگونبختی بخواهد گفتگوهای سیاهپوستان سواحل میسی سیپی را، که مارك تواین به کار برده است، به فارسی درآورد، گفتگوها را به کدام لهجه وبه‌کدام زبان محاوره یی ترجمه‌کند ؟ (٤٧)

وحالا می‌آییم برسر بخش دوم موضوع : وآن این که انگیزه های گوناگونی سبب شده اندتا زبان واحدی ، برای مدلولهای واحدی، واژه های ناهمانند به کار برند وحتی تلفظ واژه های واحد رادگرگون سازند. این مسأله‌نیز تا اندازه‌یی کارمترجم را دشوارمیسازد. به طور نمونه‌مترجمی که در امریکا انگلیسی فراگرفته است، باید بداند که :

– Truck را انگلیسها	Lorry میگویند
– Elevator را انگلیسها	Lift میگویند
– Sidewalk را انگلیسها	pavement میگویند
– Subway را انگلیسها	underground میگویند
– Highschool را انگلیسها	Secondaryschool میگویند
– Dormitory را انگلیسها	Hostel میگویند (٤٨)

ومانند اینها .

بخش‌سوم : این بحث نیز از مسایل مهم در مورد زبان ترجمه است وآن در یافت آهنگ و چگونه گی زبان یک نویسنده است که ممکن است در نوشته های مختلفی دگرگون گردد. بدین معنی که نویسنده‌یی در یک‌اثر خودش‌زبانی را با آهنگ‌ویژه‌یی به‌کار برد واثر دیگر خودش را با زبانی که آهنگ کاملاً دگرگونی دارد، مینگارد. برای‌در یافت درست مسأله، ما لتیکوف‌شدرین وصادق هدایت را نمونه وار بر میگزینیم : از شدرین دو اثر را در نظر میگیریم: یکی « قصه برای بزرگسالان» (٤٩) را ودیگری « میراث شوم» (٥٠) اثرمعروف دیگر این نویسندهٔ نامور را. «قصه برای بزرگسالان » طنز است؛ اما طنزی ویژهٔ استدلالی وسیاسی . این شیوهٔ طنز زبان خاصی برای خودش دارد‌که با قرمؤمنی کاملاً متوجه‌آن‌بوده است و در مواردی هم توضیحاتی ازخویش برای روشن شدن مطلب در حواشی کتاب ارائه کرده است .

« میراث شوم » اثریست کلاسیک روسی، جدی ، تلخ و تا اندازه‌یی انتقادی. که باز هم شریفیان آهنگ زبان را در یافته وتوانسته است جدو اندوه وانتقاد شدرین را به ما برساند .

بیگمان روشن است که این اثرها باچنین کیفیتهای ویژه، زبانهای ویژهٔ خویش را میخواهند. پشدوبن این زبانها را به کار برده است و مترجمان فارسی نیز این نکتهٔ ظریف را دریافته‌اند حالا اگر باقرمؤمنی زبان «میراث شوم» را در «قصه برای بزرگسالان» به کار میبرد و یا شریفیان زبان «قصه برای بزرگسالان» را در «میراث شوم» به کار میگرفت، بدون شک هر دو مترجم ناکام و کار های‌شان بد فرجام میبودند.

از صادق‌هدایت سه اثر را در نظر میگیریم:

– بوف کور،

– داش آکل،

– حاجی آقا.

حالا اگر یک ایتالیایی بخواهد «بوف کور» را با زبان نیمه سیاسی«حاجی آقا» و یا «حاجی آقا» را با زبان غنایی و شعر گونهٔ «بوف کور» به ایتالیایی برگرداند یا «داش آکل» را با زبان نیمه عیارانه اش، به زبان «حاجی آقا» ترجمه کند، دیگر کارش زار است، سرش به سنگ اشتباه خورده خوانندهٔ ترجمهٔ خویش را به راه ترکستان کشانیده است.

دربارهٔ زبان ـ منظورم در این جازبان انگلیسی است که کلمه یی چنداز آن میدانم ـ نکتهٔ دیگری را نیز باید افزود که گاهی مترجم داستانهای این زبان را به بن بست میکشاند. چه، در پاره یی از موارد، مترجم واژه‌یی را که چندین معنی دارد، باتمام معانیش میشناسد؛ ولی ناگزیر است واژهٔ دری را براساس حدس وقیاس ووهم به کار برد: «مثلاً[1] واژهٔ Aunt درزبان انگلیسی، برای زن کاکا، زن ماما، خاله و عمه به کار میرود. همچنان واژهٔ Cousin برای دختر کاکا، پسر کاکا، دختر ماما، پسر ماما، دختر خاله، پسر خاله، دختر عمه وپسرعمه به کار میرود. به همین صورت واژهٔ Niece برای دختر خواهر، دختر برادر، دختر خیاشنه، دختر برادرزن، دختر ایورودختر ننو به کار میرود.» (۵۱)

دربسا از داستانها درست معلوم نیست که منظور از Niece چی کسیست. دراین‌جاست که باید مترجم خبره نیروهای قیاس واستقرا وکشف وشهود خویش را به کار اندازد تا اگر بتواند از تاریکترین زوایا وپیچیده ترین انساج داستان منظور نویسنده را«به چنگ آرد.» هویداست که این

کار، کار هرقلم به دستی نمیتواند بود. بالاخره، «عاشقی شیوهٔ رندان بلاکش باشد.»

بخش چهارم بحث ما در این جا، که مسألهٔ زبان داستان در میان است، تا اندازه یی به بخش نخست پیوند مییابد. مترجم خوب داستان میداند که لحن و لهجهٔ آدمها از رهگذر سن و سال، موقعیت و حالت روانی، محل، مخاطب و فزیولوژی صوتی فرق میکند.

الف) لحن و لهجهٔ یک انسان، در بیست ساله گی، لحن و لهجه یی نیست که در شصت ساله گی دارد،

ب) لحن و لهجهٔ انسان در موقعیتها و حالات گوناگون روانی، دگرسان میشود، یعنی لحن و لهجهٔ شما در موقعیتها و حالات روانی مناسب و نامناسب دگرگونه میشوند،

ج) محلی که آدم در آن قرار دارد، لحن و لهجه را تغییر میدهد. لحن و لهجهٔ آن استاد دانشگاه در صنف و در خانهٔ خودش فرق میکند،

د) لحن و لهجهٔ آدم در برابر مخاطبهای گوناگون، بی اختیار گوناگون میگردد،

به طور نمونه: داش آکل صادق هدایت با «کاکا رستم» لحن و لهجه یی دارد که او را لحن و لهجهٔ او در برابر مادر «مرجان» و ملا اسحق یهودی کاملاً متفاوت است.

ه) فزیولوژی صوتی آدمها نیز بر لحن و لهجه تأثیر دارد. آدمی که زبانش لکنت دارد، نمیتواند با لحن و لهجهٔ آدمهای عادی سخن گوید. مثلاً در داستان «داش آکل» کاکا رستم که زبانش لکنت دارد، میگوید:

- ممه مگر کری؟ به‌به‌به تو هستم!» (۵۲)

مترجم خوب داستان، در این موارد، با دشواری روبه روست؛ زیرا ناگزیر است هجاهای مناسبی را برای انتقال درست این جمله های شکسته در زبان خویشتن پیدا کند. همچنان لحن و لهجه را در تمام موارد یاد شده در نظر داشته باشد.

۹- اصل دیگر در مورد ترجمهٔ خوب، تسلط نسبی مترجم، بر آثار، زنده‌گی، شیوهٔ کار، محیط فرهنگی و ویژه‌گیهای روانی نویسنده است. مترجم وقتی چندین اثر نویسنده را نخوانده باشد، به سختی میتواند ترجمهٔ خوبی از اثر نویسنده به دست دهد. مترجم داستان اگر از زنده‌گی، شیوهٔ کار، محیط فرهنگی، ویژه‌گیهای روانی نویسنده آگاهی نداشته باشد، به یک سخن اگر

هویت فرهنگی- هنری نویسنده واثر اورا درزبان اصلی هضم نکرده باشد، ترجمه‌اش ارج چندانی نخواهد داشت. درمیان مترجمان زبان فارسی کسانی چون محمد قاضی ومشفق همدانی، این ویژه گیها را به صورت نسبی دار اهستند واز همین روست که ترجمه های نیکوو زیبایی از نیکوس کانتزاکیس وداستایفسکی را دراختیار ماقرار داده‌اند.

۱۰- گفتیم که ترجمهٔ داستان، انتقال کلیت هستی هنری نویسنده و پدیدهٔ هنری اوست از یک زبان به زبان دیگر. واین کار ایجاب میکند که مترجم از کلیت فرهنگی کشوری‌که از زبان‌آن کشور داستان ترجمه میکند، آگاه باشد؛ به طور مثال: اگر یک مترجم اندونیزیایی بخواهد داستان « داش آکل » را به زبان خودش برگرداند و نداند که واژه های چای قند پهلو، زورخانه و کمان زدن چیست، وبالاخره، ازآیین عیاران چیزی نداند، داش آکل برایش آدمی ابله جلوه خواهد کرد وحتی نام داستان را تغییرخواهد داد و آن را « سرگذشت یک مرد ابله » خواهد نامید.

به همین سان اگر یکی از دوستان مابخواهد یک داستان مذهبی هندی را به پشتو در آورد و از اسطوره های هندو و پدیده های فرهنگی هندی چیزی نداند به آن مترجمی همانند خواهد بود که میپنداشت در همه جای جهان لباس سیاه نشانهٔ عزاست و وقتی هنگام ترجمهٔ یک متن جاپانی خواند که قهرمان داستان به خاطر عزای مرگ پدرش لباس سپیدپوشیده پنداشت که در متن غلطی چاپی رخ داده است.

۱۱- آسانگیری وعدم دقت در معنای واژه ها از دشمنان سرسخت مترجم داستان هستند. این آسانگیری وعدم دقت رویهمرفته به دوشکل نمایان میگردند:

الف) این شکل که فکر میکنم در تمام زبانها عام باشد، التباس دوواژه است که از نظر شکل باهم شبیه هستند؛ اما معانی آنها باهم بسیار فاصله دارند. مترجم آسان پسند و غیر سختگیر ممکن است دچار اشتباه شود واین التباس را بپذیرد. حتی ممکن است جمله یی هم که مینویسد، جملهٔ با معنایی به نظرآید؛ ولی معلوم است که داستان را -یاکم ازکم آن بخش داستان را- نگونسار کرده است. همین چندی پیش یکی از دوستان ترجمه یی برای من آورد که در آن واژه Thrust را، که سوراخ کردن وفروبردن معنی میدهد، با واژهٔ Thirst، که تشنه گی معنی دارد، التباس کرده بود. دوست دیگری واژه های Setup و Upset را التباس کرده بود. اگرچه جمله های شان

ظاهراً معنیهای درستی میدادند، ولی ترجمهٔ متن نمیتوانستند بود. بدین صورت، مترجم خوب داستان در مورد معنای واژه‌ها، سختگیر، مشکل‌پسند، دقیق و دشمن اشتباه است.

ب) شکل دوم آسانگیری و عدم دقت ـ که شاید در زبانهای دیگر به غیر از انگلیسی نیز عام باشد ـ اتکای مترجم است بر یک واژهٔ برجسته. هنگامی که این واژهٔ برجسته با واژه های دیگر یکجا میشود، بنده که از زبان دیگری آگاهی ندارم، باز هم از انگلیسی نمونه میدهم: واژهٔ برجستهٔ Take به معنای گرفتن و بردن است، اما خواهید دید که واژه های ترکیبی زیرین چه سان معنای این واژهٔ برجسته را دگرگون میسازند:

یادداشت کردن	Take down
پذیرفتن	Take in
پرواز کردن	Take off
تعهد کردن	Take on
بیرون آوردن	Take out
جانشین شدن	Take over
گرفتار عادتی شدن	Take to
اشغال کردن	Take up

ومانند اینها. به‌خاطر باید داشت که من تنها یک یک معنای این واژه های ترکیبی را آورده‌ام، در حالی که هرکدام معانی دیگری نیز دارند.

بدین صورت، مترجم خوب داستان، بر واژهٔ برجستهٔ واژه های ترکیبی اتکا نمیکند ودر جستجوی دقیقترین معنای واژه به سراغ فرهنگ مناسب ومعتبری میرود.

۱۲ـ حالاکه سخن بر رویکرد به فرهنگها آمد، باید یادآور شد که مترجم خوب بر هر فرهنگ اتکا نمیکند ودر جستجوی معتبر ترین فرهنگی، که با متن مورد ترجمه اش سازگار باشد، میبراید. مثلاً اگر کسی بخواهد نمایشنامه یی از بن جانسون یا شکسپیر را ترجمه کند، فرهنگهای عادی زبان انگلیسی پاسخگوی نیازهای او نخواهند بود. در چنین مواردی مترجم خوب به ـ Oxford Universal Dictionary مراجعه میکند. این فرهنگ که در سال ۱۹۲۸ به همکاری گروهی

از دانشمندان انگلیسی وامریکایی دربریتانیا نوشته شد؛ همه لغتهای انگلیسی را دربر میگیرد که ازسدهٔ هفتم تاسدهٔ بیستم میلادی-یعنی دردرازای سیزده قرن درکتابها ، نوشته ها وفرهنگها با دگرگونیهای تلفظی ومفهومی آمده‌است وتقریباً دوملیون شاهدونقل‌قول درآن درج‌شده‌است. (٥٤)

به همین سان اگر مترجمی بخواهد شاهنامهٔ فردوسی رابه پولندی درآورد، فرهنگهایی چون فرهنگ‌عمیدوغیاث اللغات نیازش‌را برآورده نخواهد ساخت. براولازم است که به فرهنگهایی چون لغت‌فرس، فرهنگ‌فرنود سار ، فرهنگ معین، واژه نامک عبدالحسین‌نوشین ومانند اینها رجوع کند. (٥٥)

* * *

بانظر داشت نکته هایی که گفته آمد ، دیگر روشن است که ترجمهٔ داستان‌کاریست دشوار ، خطیر وحوصله طلب. ونیز تبحری درشناخت داستانها وداستان نویسان میخواهد. وباز هم‌براساس همین اصلهای یاد شده است که مترجمان حره وچیره دست داستان . برای استقبال درست و مطلوب یک هستی هنری، ترجمه های شان را باافزایش‌اضافات، ضمایم، اشارات، حواشی و تفصیلات دیگر تکمیل میکنند.

برای این که نمونه هایی ازاین گونه ترجمه های شایسته ومطلوب به دست‌داده باشیم، یک ترجمهٔ فارسی ویک ترجمهٔ انگلیسی رابا ویژه گیهای آنها، معرفی میکنم :

ترجمهٔ فارسی «گتسبی بزرگ» نام دارد که اثریست از اسکات فیترجرالد، وکریم امامی آن را به فارسی درآورده است . (٥٦)

این ترجمهٔ نمونه، ویژه‌گیها وامتیازات زیرین را دارد :

الف) The Great Gatsby را درایران غالباً «گتسبی بزرگوار» ترجمه‌کرده‌اند که هم ازنظر ترکیب واژه‌یی وهم ازنگاه‌متن رسایی درست ندارد و«گتسبی بزرگ» ترجمهٔ بهتر است ،

ب) مترجم نقدی راازکینت، تایناند، منتقد نامور، به‌نام«گتسبی ورویای امریکایی» در انجام کتاب افزوده است ،

ج) مترجم دوازده نامه‌یی را کمیان فیتز جرالد و بزرگانی چون: تی. اس. الیوت ردوبدل ه است، برکتاب ضمیمه کرده است،

د) مترجم تقویم زنده‌گی نویسنده را از هنگام تولدش (سپتمبر ۱۸۹۶) تا نوامبر ۱۹۴۰ که ـستین حملهٔ قلبی به او دست داد، و دسمبر همین سال که مرگش فرا رسید، آورده است،

ه) مترجم نامهای تمام رمانهای نویسنده را ضمیمهٔ کتاب کرده است،

و) مترجم نامهای تمام داستانهای کوتاه نویسنده را در آخر کتاب آورده است،

ز) مترجم نام یگانه نمایشنامه فیتز جرالد را ضمیمهٔ کتاب ساخته است،

ح) مترجم پنجاه و دو کتاب را که در زبان انگلیسی دربارهٔ فیتزجرالد نوشته اند معرفی کرده ست،

ی) مترجم دو کتاب بسیار تازه را، که برای شناخت فیتز جرالد بسیار سود مند استند، نام گرفته است،

ك) مترجم نکته‌هایی را، که احتمالاً برای خوانندهٔ فارسی زبان، نامفهوم خواهد بود، زیر عنوان «پاره‌یی توضیحات» در فرجام کتاب افزوده است، به طور مثال: در بارهٔ واژهٔ Queen گفته است که یکی از پنج بخش شهر نیویارك است. یادر بارهٔ Frisco آورده است که ظاهراً نام رقاص مشهوری بوده است.

ترجمهٔ انگلیسی را که میخواهم معرفی کنم، «جنایت و کیفر» اثر داستایفسکی است که بدست Jessie Coulson و به همکاری جیورج گیبیون ترجمه و درنیویارك به چاپ رسیده است. (۵۷) ویژه گیها وامتیازات این ترجمه را برمیشمارم:

الف) نخست متن ترجمهٔ داستان آورده شده است،

ب) نامهای آدمهای اصلی اثر را فهرست کرده کوشیده تابا علامه گذاریهای مخصوص تلفظ درست نام را نشان بدهد، *

ج) زمینه هاومنابع اثر راگرد آوری کرده است،

د) نقشه‌یی ازشهر سنت‌پیترزبورگ زمان داستان «جنایت وکیفر» را ضمیمهٔ کتاب ساخته است، در این نقشه جاهای مهمی که بارویدادهای داستان پیوند دارند، نشانی شده اند،

ه) یادداشتهای داستایفسکی را آورده است ،

ز) نامه های داستایفسکی را آورده است ،

ح) هژده مقاله انتقادی وتشریحی را دربارهٔ این اثر بزرگ آورده است ،

ط) زندهگینامهٔ داستایفسکی را آورده است ،

ی) مقدمه‌یی دربارهٔ کتاب به دست داده است ،

ی) شماری ازکتابها ومقالاتی راکه دربارهٔ داستایفسکی نوشته شده‌اند، ذکرمیکند،

ک) بدین صورت، درحالی که اصل داستان ۵۲۷ صفحه رامیگیرد، ضمایم ، اضافات و اشارات وتفصیلات شمارهٔ برگهای کتاب رابه ۶۸۸ میرساند.

بدین‌صورت، این دومترجم‌شایسته‌وارجمند، متحر وپرکار توانسته اند که هستیهای ارجمند فرهنگی قاره‌هارابه‌همدگر برسانند وفکرمیکنم که‌خوانندهگان این دوترجمه ، هرچند جستجوگر باشند وسختگیر، پس‌ازخواندن‌این‌داستانهاوضمایم راضی‌خواهند شدودربرابر مترجمان اظهار سپاس خواهند کرد.

درفرجام‌میخواهم بگویم که ترجمهٔ شایسته ومطلوب داستانها، امروزنه تنها عملیست هنری بل، مقداری پژوهشهای علمی وانتقادی رانیزخواستار است. اگرچه گروهی بدین باور اند که برخی ازآثار ادبی چنان‌جهانی شده اند که بغیرازترجمهٔ واژه یی به چیز دیگری نیاز ندارند. من نمیتوانم این فکر را بپذیرم؛ زیرا به طور نمونه «دون آرام» ازهمین آثارجهانی شده به شما میرود؛ ولی اگرخواننده شولوخف را درست نشناسد؛ تصویری از منطقهٔ دون در دست نداشته باشد؛ مراحل تکمیل کتاب را نداند؛ از فرهنگ قذاقان آگاهی نداشته باشد؛ از جنگهای داخلی چیزی نداند وبالاخر، چند مقاله‌یی دربارهٔ شیوهٔ کار شولوخف نخوانده‌باشد، «دون آرام» این هستی عظیم هنری رادرست درنمییابد.

* * *

گفته اند که ترجمه پلیست میان فرهنگها وملتها. این نکته درست است؛ ولی ترجمهٔ داستان پلیست زیبا ودلکش‌که بسیاری ازمردم خوش دارندکم ازکم نگاهی بدان بیند ازندودرصورت

وم ازآن عبور کنندتابافرهنگ دیگری آشنایی یابند؛ به شرطی که پل، پلی باشد استوار ، طمئن زیبا وبه راستی دو فرهنگ راباهم پیوند دهد.

قصۀ دلازار وملا لتبار من بدین جابه پایان رسید. دلهای ملول وآز ردۀ تان راشاد و خرم بخواهم والسلا م.

آ.خذ و رو یکر د ها

١ ـ دکتر بهرام فره وشی ، « فرهنگ پهلوی » ، انتشارات بنیاد فرهنگ ایران ، تهران ، ل ١٣٤٦ ، ص ٤٢٩ ،

٢ـ غیاث اللغات ، چاپ سنگی، بمبیی، ص ١٦٦.

٣ـ منتخب اللغات، چاپ سنگی، بمبیی، ص ١٠٠.

٤ـ اصل بیت درمثنوی چاپ کابل، ص ١٣٤، چنین آمده است :

« ای برادر قصه چون پیمانه ایست

معنی اند روی به سان دانه ایست .»

٥ـ در مثنوی معنویی که به قلم خوش سیدحسن میر خانی حطاطی شده وار طرف انتشارات ریدان به چاپ رسیده است، بیت مولاناباثبت طبری مطابقت دارد. در این چا پ اصل دفترهای ری ٦٥٢ صفحه ، فهر ست حکایـات ومطالب شانــز ده صفحه ، کشف الایات یک صفحه شف الابیات صد صفحه را در بر گرفته است.

٦ـ ازجمله در صفحۀ هفدهم« مسایلی ازفرهنگ وهنر وزبان»طبری این بیت را بازهم نمونه رده است.

٧ـ مسایلی ازفرهنگ وهنر وزبان، صفحات ٨٥و٨٦ .

٨—V·Afanasyev' Marxist philosphy' p·131' Moscow' Second Revis Edition'1965.

٩—A Dictionary of philosophy, Moscow'1967.

١٠ـ داکتر محمد جواد میمندی نژاد، « اصول ترجمه » از انتشارات دانشکدۀ علوم ارتباطات

اجتماعی، تهران، ۱۳۵۱، ص ۱۱.

۱۱- « اصول ترجمه»، ص ۱۰ .

۱۲- « اصول ترجمه»، ص ۱۰ .

۱۳- « اصول ترجمه»، ص ۱۱ .

۱٤- « اصول ترجمه»، ص ۹ .

۱۵- ادوارد مورگان‌فاستر، « جنبه های رمان»، ترجمهٔ ابراهیم یونسی، انتشارات امیرکبیر، چاپ اول، ۱۳۵۲، ص۵۳.

۱٦- ماکس رافایل، « تأریخ ریالیسم»، ترجمهٔ محمدتقی فرامرزی، انتشارات شباهنگ، تابستان ۲۵۳۷، تهران، ص ۱۰ .

۱۷–Yakhot'((What is Dialectical Materialısm ?)) Moscow '1965' p·71

۱۸–V· podosetnik' O. Yakhot ((ABrief Course Of Dialectical Materialism)) Moscow' P· 54· Year ?

۱۹–((The Gospel According to St · John))'the Bible ' Authorised ' Version ' Seventeen Impressin' London ' 1960.

۲۰ - رضاباطنی، « زبان وتفکر»، ازانتشارات زمان، چاپ اول، ۱۳٤۹ ، تهران، ص ۹۱.

۲۱ - سورهٔ بقره، آیات شریفهٔ ۳۰-۳۱و۳۲ .

۲۲ قرآن مجید، سورهٔ بقره، چاپ کابل، فایدهٔ آیات ۳۰و۳۱ .

۲۳- رجوع شود به شمارهٔ هفتم .

۲٤- « اسطورهٔ صدسال تنهایی» مهدی قریب، مجلهٔ سخن، شماره ٦ ، دورهٔ ۲۵ .

۲۵- « اصول ترجمه »، ص ٤۰۰ .

۲٦- « اصول ترجمه» (با اندك تغییر در واژه‌ها)، ص۲۳ .

۲۷- « اصول ترجمه» ، صفحات ۲۲-۲۳-۲٤-۲۵ .

۲۸- اصول ترجمه(بااندك تغییر در واژه ها) ، ص۸۳ .

۲۹- براساس گفته های منوچهر بزرگمهر، غزالی نمودگار رابه‌معنای سمبول به‌کار برده

ت. رجوع شود به صفحه های ۱۱۱ و۱۱۲ راپور جریانات سیمینار ترجمه ، چاپ پروژهٔ
اب تعلیمی، کابل، ۱۳٤٥ .

۳۰ـ اکرم عثمان، « مرداره قول است » چاپ اتحادیهٔ نویسنده‌گان، ، کابل، ۱۳٦۲، ص ٤٥.

۳۱ـ ترجمهٔ این ضرب المثل بااندك تغییر واژه ها از « اصول ترجمه » صفحهٔ ۲۰۱ گرفته
ده است .

۳۲«خط وپیدایی آن»، . ا. افسر وف و ف. قهاروف، مجلهٔ عرفان، برگردانی سهیلا پویان حافظی.

۳۳ـ رضا باطنی ، « زبان وتفکر » ، ص ۷۹ .

۳٤ـ شادروان حبیبی « در بارهٔ وسایل وشرایط ترجمه وتاریخچهٔ آن » ، راپور جریانات سیمینار
رجمه، چاپ پروژهٔ نصاب تعلیمی، کابل، ۱۳٤٥ .

۳٥ ـ داریوش آشوری ، « واژه گان فلسفه وعلوم اجتماعی » ، ارنشرات پژوهشگاه علوم
سانی، چاپ اول، تهران، سال ۲٥۳٥ .

۳٦ـ احسان طبری« مسایلی ارفرهنگ وزبان‌وهنر »، ص ۲٥۹.

۳۷ـ داستایفسکی، « جنایت ومکافات » ترجمهٔ ا. لاله زاری، چاپ دوم، تهران، ۱۳۳٥ .

۳۸ـ درترجمهٔ سکامل رجوع شود به : صفحهٔ ۷۳ .

۳۹ـ درترجمهٔ کولسون ، ص ٦٦ دیده شود.

٤۰ـ« اصول ترجمه »، صفحات ۳٥۳و۳٥٤.

٤۱ـ گفتهٔ درایدن ار صفحهٔ دهم اصول ترجمه گرفته شده است .

٤۲ جلال آکرامی، « ترجمه وادبیات ملی »، راپور جریانات سیمینارترجمه، چاپ پروژهٔ
نصاب تعلیمی، ، کابل، ۱۳٤٥، ص ۲٤۳ .

٤۳ کلیات سعدی، بامقدمه وتصحیح فروغی، از انتشارات کتابفروشی عامی، تهران، ص۱۲۳.

۴۴- باستفاده از « اصول ترجمه»، ولی برداشتهای انتقادی از شخص نگارنده است.

۴۵- باستفاده از « اصول ترجمه»، ولی برداشتهای انتقادی از این نگارنده است.

۴۶- نجف دریابندری، «ترجمهٔ داستان»، راپور جریانات سیمینا رترجمه، صفحات ۱۳۳و ۱۳۴، کابل، ۱۳۴۵

۴۷-نجف دریابندری، «ترجمهٔ داستان»، ص ۱۳۵ .

۴۸-« اصول ترجمه » ، ص ۱۲۶ .

۴۹- سالتیکوف شدرین، « قصه برای بزرگسالان» ترجمهٔ باقر مؤمنی، از انتشارات شبگیر، چاپ ششم، تهران ۱۳۵۲، .

۵۰-سالتیکوف شدرین ، «میراث شوم » ترجمهٔ عبدالحسین شریعیان ، چاپ سازمان کتابهای جیبی ،چاپ اول ،تهران، ۱۳۴۶ .

۵۱- زبان وتفکر، صفحات ۱۶۹و۱۷۰ (بااندك تعبیر در واژه ها)

۵۲- صادق هدایت، « سه قطره خون » کتابهای پرستو ،چاپ هشتم ، ص ص ۶۲، ۱۳۴۴، تهران .

۵۳-S . Haim ((The Larger English-Persian Dictionary)) Tehran' 1971.

۵۴-برداشت آزاد از «اصول ترجمه»، صفحات ۱۲۶ و۱۲۷.

۵۵- « واژه نامک» تألیف عبدالحسین نوشین است که به مناسبت جشن دو هزار وپنج صد سالهٔ شاهنشاهی ایران، از طرف بنیاد فرهنگ ایران در ۳۵۷ صفحه به چاپ رسیده است. مؤلف دراین فرهنگ تمام واژه های مشکل و بحث‌طلب شاهنامه را با اتکا برمعتبر ترین فرهنگها و آوردن مثالها معنی وحل کرده است .

۵۶-اسکات فیتز جرالد، «گتسبی بزرگ»، ترجمهٔ کریم امامی ،چاپ شرکت سهامی کتابهای جیبی، چاپ سوم ، تهران، ۱۳۵۴ .

۵۷ - Jessie Coulson' ((Crime and Punishment)) ' Norton Critical Editions, New York' 1964 ·

پریا فاریابی

ترجمهٔ شعر

وچند یادداشت ویژه در این زمینه

نیاز ترجمهٔ شعر: در آغاز روا مینماید که طرح مسأله را باپرسشی دنبال کنیم. پرسش این که: آیا در موقعیت کنونی نیازی هست که به ترجمهٔ شعر بپردازیم؟

برای پاسخ صحیح به این پرسش، نخست «موقعیت کنونی» خود را باید تحلیل نماییم وببینیم که درچی موقعیتی قرار داریم. بنابراین ودر رابطه بااین امر به گونهٔ فشرده میتوان گفت که:

- موقعیت کنونی ما، یک موقعیت معین است در رابطه بااصل ملی،

- موقعیت کنونی ما، یک موقیعت جهانیست در رابطه باامر بشری (انترناسیونالیستی)،

- عملکرد مااز رهگذر گزینش محتوا وارائهٔ پیام باید مشخص باشد در رابطه بافرهنگ ملی،

- وهماهنگ بااصل سوم از نگاه اقتباس فرم، باید کلیت داشته باشد در رابطه بافرهنگ جهانی.

شرح موجز حالات چهارگانه چنین است که ماملتی هستیم، فرهنگی وهویت فرهنگی معینی داریم ودر همین حال باملتهای دیگر نیز روابطی داریم ودرمواردی ناگزیریم که ازمایه های فرهنگی آن ملتها، که سرانجامش جویبار فرهنگی جهانی وبشریست، برغنای فرهنگ ملی خود

بیفزاییم وبازبه هنگام طرح وعملکرد مسأله دقیقاً متوجه باشیم به امر خود ویژه‌گی و نگهداشت اصالت محتوا وارزشهای نهادین ونهفته درفرهنگ ملی، وآگاه باشیم در اقتباس اشکال وفرمها ازفرهنگ جهانی. به عبارت دیگر، همواره باید برارزشهای ملی وجهانی فرهنگ وقوف کامل داشته باشیم.

باری در این جابه تحلیل وبررسی مشخصات فرهنگ وهویت فرهنگی نخواهم پرداخت، چون که بحث دربارهٔ فرهنگ وکلیت فرهنگی باموضوع کارمن(ترجمهٔ شعر) نه چنان است که در این محدوده به آن پرداخته شود، اما دریاد کرد این مسأله ناگزیرم که بگویم شعر درکلیت خود جدا ازحوزهٔ فرهنگ نیست واگر قرار باشد که ادبیات را به عنوان عنصری از فرهنگ بپذیریم شعر، که شاخهٔ زرین ادبیات است، به گونهٔ طبیعی وارد حوزهٔ فرهنگ میگردد ودرکلیت فرهنگی قرار میپذیرد.

ازسوی دیگر، همان گونه که گفتم، ماناگزیر هستیم که به دادوستد فرهنگی بپردازیم، یعنی زمینهٔ گذار رگه هایی ازفرهنگ وسنت فرهنگی خود درادرگسترهٔ فرهنگ جهانی جستجو نماییم وبازرگه هایی ازفرهنگ جهانی را برای غنای فرهنگ ملی خود بپذیریم ونقش خود را در فرآیندگذارمؤثرومتقابل فرهنگها به درستی انجام دهیم. باری چنین امری ممکن ومیسر نیست مگر از راه پذیرش پدیده‌های مادی فرهنگی ازیکسو، وازراه ترجمهٔ پدیده های معنوی ازسوی دیگر روزگاری رابرت فیتز جرالد یکی از مترجمان چیره دست معاصر گفته بود: « باترجمه میتوان مردمی بافرهنگها گوناگون رابایکدیگر پیوند داد ودر میان آنان همدلی وتفاهم پدید آورد. خصوصیت مزبور، فلسفهٔ وجودی ترجمه است.» وافزوده بود: « یک ترجمه قادر است برای خوانندگان خود تجاربی راعرضه دارد که دسترسی به آنها جز ازاین راه برای آنان صورت‌پذیر نمیشده است. » (۱)

باید تأکید ورزید که امر گذار وگزارش فرآورده های فرهنگی، امری نیست که فردی باشد، یابه خواست ونخواستن یک فرد یا گروهی از افراد وابسته باشد. این امر دلایل ذاتی و موجبی دارد که به گونهٔ بسیار فشرده میتوان آن را چنین برشمرد:

---

(۱) «زبان ترجمه»، ترجمهٔ فتح‌الله دولتشاهی، مجلهٔ سخن، د ۲۶، ش ۵-۶، ص ۵۸۲.

۱- علم وتکنالوژی چنان موقعیتی را به بار آورده اند که فرهنگهای ملی ، دیگر نتوانند باهمان ویژه‌گیهای پیشین خود باقی بمانند و ناگزیر اند در رابطه وآمیزش با فرهنگهای دیگر تکامل نمایند.

۲- علم وتکنالوژی بالذات ویژه‌گیی دارند که دستاوردهای فرهنگی یک کشور یا یک ملت را از محدودیتهای مرزی بیرون آورده آن را در معرض دید وداوری جهانی قرار دهند.

به سخن دیگر ، توانایيها وامکاناتی که از رهگذر چاپ و نشر آثار فکری و فرهنگی وباز نحوهٔ گذار اندیشه و ایدیولوژی از راه رسانه های گروهی به وجود آمده رشته داوری ملی یا مرزی در بارهٔ یک اثر یا آثار را باداوری جهانی گره زده است .

۳- اسلوب کلی آموزش و پرورش معاصر به گونهٔ بسیار طبیعی از خصوصیتی برخوردار شده است که نه تنها پیوند های طبیعی و خود به خودی فرهنگی را مسجل ساخته ، بل اثر پذیری و اثر گذاری فرهنگی را در مقیاس جهانی به امر ناگزیر مبدل گردانیده است .

٤- مبادلهٔ فرآورده های صنعتی و همراه باآن تبادل تجارب فرهنگی از یک قاره تا قارهٔ دیگر ، محدودیتهای ملی و مرزی را در هم کوبیده است ، یعنی دیگر آن روزگاری نیست که با خزیدن در لاک معیار های کلاسیک ملی و فرهنگی از گسترش و نفوذ بالوسیلهٔ تجارب فرهنگی کشور ها وحتی قاره ها در یکدیگر جلوگیری کرد. به درستی این سخنان توجه نماییم :

« بورژوازی با بهره کشی از بازار جهانی به تولید و مصرف همه کشور ها خصلت جهان وطنی داده و در میان آه واسف مرتجعان ، پایهٔ ملی را از زیر پای صنایع بیرون کشیده‌است. صنایع ملی باستانی نابود شده و هرروز نابود میشوند و صنایع جدیدی که رواج آنها برای تمام ملل متمدن به امر حیاتی بدل میگردد، جای شان را میگیرند . صنایعی که مواد خام آنها دیگر داخلی نیست ؛ بلکه از دور ترین مناطق وارد میشود و فرآورده های آنها نه تنها در درون خود کشور؛ بلکه در تمام مناطق گیتی به مصرف میرسد، به جای نیاز مندیهای پیشین ، که بامحصولات داخلی بر آورده میشد ، نیاز مندیهای تازه یی پدید می‌آید که برای پاسخگویی به آنها محصولات دورترین کشور ها و اقالیم گوناگون ضرور است . جای گوشه گیری و خود کفایی محلی وملی کهن را آمدو شد و ارتباط همه جانبه ووابسته گی همه جانبهٔ ملتها به یکدیگر میگیرد. این مطلب هم در مورد تولید مادی و هم در مورد آفرینش معنوی به یک اندازه صادق است. آفریده های

معنوی ملل مختلف به دستاورد مشترك آنان بدل میگردد . محدود ماندن و فرورفتن در لاك ملی بیش از پیش غیر ممکن میشود.......» (۲)

بنابردلایل یادشده مسألهٔ داد وستد فرهنگی ـ هماهنگ باامکانات و نیازمندیها ـ امریست ناگزیر، اما طبیعی . و باز با نظر داشت این گونه مسایل، ترجمهٔ شعرکه بخشی یا گوشه یی از هرفرهنگی را باز تاب میدهد، ضرورتی عینی و ملموس مینماید. شاید عده‌یی بپندارند یا استدلال نمایندکه چون شعر ترجمه نا پذیر است و ممکن هم نیست که شعری را از یک زبان به زبان دیگربا نگهداشت کلیه خصوصیات آن ترجمه کرد، پس در موقعیت کنون تأکید بر نیاز ترجمهٔ شعر موجه نیست . به پاسخ چنین پندار یا استدلالی باید گفت که :

نه تنها ترجمهٔ شعر به تمامت ممکن ومیسر نیست ، بل ترجمهٔ داستان و نمایشنامه نیز ، که بخشهای دیگر وابسته به یک فرهنگ معین میباشند ، آگنده از دشواریهاست و هرگز ممکن نیست که در ترجمهٔ این بخشها هم پیروزی کامل به دست آید؛ چرا که « هرقالبی دست کم تاحدی با قالب دیگر فرق دارد . این امر انتقال معنی و تفهیم و تفاهم را غیر ممکن نمیسازد ؛ اما امکان همبسته‌گی و مطابقت مطلق و صد در صد را ار بین میبرد و راه را برای در یافتهای مختلف ار پیام واحد باز میگذارد.» (۳)

ولی میدانیم که ترجمهٔ داستان یا نمایشنامه بنا بر نیاز موجود به گونهٔ طبیعی جریان داشته ترجمه هایی خوب یابد، رسا یا نارسا از زبانهای انگلیسی ، فرانسوی، آلمانی و روسی به زبانهای دری و پښتو صورت گرفته است . بنا براین ، همان گونه که به ترجمهٔ داستان و نمایشنامه نیاز داریم به ترجمهٔ شعر هم نیاز مند هستیم .

---

(۲) ما نفست حزب کمونست ، ترجمهٔ محمدپور هرمزان ، نشرات پروگرس ، مسکو ، ص ص ۳۹-۴۰ .

۳ ـ اصول وروش ترجمه ، یوجین ، آ. نایدا ، ترجمهٔ فریدون بدره ای ، الفبا ، جلد سوم، ص ۴۲.

همچنان اگر بپذیریم که ترجمهٔ داستان، نمایشنامه، فیلمنامه و احیاناً گزارش برخی از خاطرات و سرگذشتهای خوب هنری و ادبی برغنای فکری و فرهنگی ما میافزاید. گزارش وبرگردانی شعر نیز بر گسترش نحوهٔ بینش و نگرش شاعران مایاری میرساند وسبب نضج و پخته گی اسلوب اندیشنده گی آنها میگردد.

شاعرانی که بخواهند درمعرض داوری جامعه قرار گیرند وهنرشان درامر ایجاد کلام پخته و منطقی و نیز ارائهٔ پیامی نووبرگزیده از تگناهای دشوار گذارداوری جامعه گذشته زمینهٔ پذیرش یابدنه تنها به شناخت وآگاهی ازسنت شعری وهویت فرهنگی خود نیاز منداند، بل‌به‌آگاهی وشناخت از شیوه ها وشگردهای شعر جهانی هم نیاز خواهند داشت. آگاهی از نحوهٔ اندیشه، آرمان وآفرینش شاعر ونویسنده‌یی‌که درالجزایر، تونس، انگولا، افریقای جنوبی، برازیل، شیلی، مکسیکو، ارژنتاین، ویتنام، لائوس و .... برضد استعمار جنگیده آرمان آزادی ورهایی میهن و مردمش را به عنوان آرمانی جلیل و رهاییبخش در قالب شعر ریخته است، برای شاعر مایهای بسیاردارد وبارآگاهی ارطرزتفکر. تجربه‌وشیوهٔ ابداع شاعر ونویسنده‌یی‌که در کشورهای پیشرفته به سود انسان و رهایی اوار سیطرهٔ قدرت واستبداد کوشش شایسته داشته است برتواناییهای شاعر ما میافزاید. من میپندارم که در محافل فرهنگی و در میان شاعران ما کمترشاعریا دوستدار شعر هست که ترجمهٔ شعر های «اسطورهٔ بزرگ شهادت» ازایمی فلپس و «پرسش» از برتولد برشت را نخوانده باشد * و اما سخن بر سر این است که این دو شعر و مشابهٔ آنهانه تنها برنحوهٔ بینش و نگرش برگرداننده یا مترجم اثر میگذارد و دیدگاه وی را فرا خنا میبخشد، بل‌خواننده‌گان این گونه شعر ها نیز، به ویژه اگر درکار صادقانهٔ شعر وشاعری سرگرم باشند، به آگاهیهای معینی خواهند رسید و بر مایه های فکری و کار کردهای هنری آنها افزوده خواهد شد. بنا بر این نتایجی‌که ازاین مقدمات برمی آید این است‌که ترجمهٔ شعر به مثابهٔ پدیدهٔ ویژه‌یی‌از یک فرهنگ معین و به عنوان نیازی خاص و شک ناپذیر امریست بدیهی.

دشواریهای ترجمهٔ شعر

ترجمه از یک زبان به زبان دیگر دشواریهای ویژه یی دارد. به خصوص آن گاه که مسألهٔ ترجمه دردو زبان ناهمریشه از نگاه پیشینهٔ تأریخی مطرح باشد، دشواری ترجمه بیشتر میگردد.

---

* ازبرگرداننده این شعرها گرامی «واصف باختری» سپاسگزاریم که مارابه خواندن شعرهای «اسطورهٔ بزرگ شهادت» و «پرسش» درزبان دری، آشنا نموده اند.

. باز این امر میان زبان بالنسبه بارورتر از رهگذر مایه های معنایی و ساختمانی و زبان بالنسبه کمبار تر از نگاه گنجینهٔ واژه گان و ساختمانها ی دستوری مبین دشواریهای فراوان است . از سوی دیگر ، نمیتوان گفت که میان دوزبان دارای وجوه مناسبات و پیوند های تأریخی ، مانند زبانهای اند و- ایرانی ، یا اندو- اروپایی ، دشواری وجود ندارد ، منتهاد شواری میان خانوادهٔ زبانهای همریشه وخویشاوند درمقایسه بازبانهای ناهمریشه وبیگانه یازبانهای بارور وکمبار ، کمتر است .

بنابراین ، دشواری ترجمه درهر حالتی وجود دارد وممکن هم نیست که به هنگام ترجمه دشواریهای موجود میان زبانها را به تمامت از میان بسر داشت ؛ اما میتوان بسه کاهش آنها پرداخت.

دررابطه بااین توضیح فشرده ، ترجمهٔ شعرهم دشواریهای ویژه یی دارد ، به خصوص دشواریهایی که درترجمهٔ شعر برشمرده شده است بیشتر و پیچیده تر از دشواریهای موجود دردیگر ساحه های عاوم ودانشهاست. اگر از ترجمه متنهای علمی وتخنیکی ، که در آن عمدتاً ترجمهٔ یک به یک و تاحد معینی همسان مطرح است ، بگذریم ، ترجمهٔ مسایل و موضوعهای وا بسته بسه دانشهای گوناگون به ویژه هنر وادبیات دشواریهای خاص خود را دارند ؛ اما دشواری ترجمهٔ شعر ازهمهٔ اینها افزونتر است وهمین هم هست که برخیها ترجمهٔ شعر راناممکن دانسته اند. اکنون باید ببینیم که این دشواریها چگونه مشخص میشوند وچگونه میتوان به حل نسبی آنها دست یافت.
میدانیم که شعر درهرزبانی ویژه گیهایی دارد. اگرچه مقوله هایی چون محتوا ، پیام ، تخیل ، وزن وآهنگ ، آن ویژه گیهای کلی وعمومیست که درشعر تمام ملتهامشخص شده است ؛ اماشک نمیتوان داشت که این ویژه گیهای کلی و عمومی ونیز کار بردهای خاص زبانی و بار شیوه های پرداخت درنزد شاعران هرملت بنابر خصوصیات فرهنگی ازیکسو ، واشکال همگون و ناهمگون ایدیولوژیها وجهانبینیها ازسوی دیگر ، سخت دگرگونه ومتفاوت اند. مثلاً احتمال دارد نحوهٔ گزینش وارائهٔ مضمون ومحتوا در شعر برخی ازملتها سمت معین و مشخص دا شته با شد و باز احتمال دارد این سمتها بنابر ملحوظات و صوابدید ها ی سیاسی و ایدیو لوژیکی خصوصیت حکمی وکلیشه یی داشته باشند. به سخن دیگر ، روال کلی گزینش وارائهٔ مسایل هنری وادبی وابسته به وحدت محوری وتمرکز یافتهٔ میکانیکی باشد. یااحتمال دارد چنین وحدت

محوری وجود نداشته باشد وپیروی ازاحکام معین به سنتی خاص مبدل نگردیده باشد وپذیرش فضای طبیعی اضداد ایدیولوژیها وجهانبینها در حوزه و کلیت فرهنگی یک ملت بنا بر شکیبایی سیاسی، بدیهی باشد ومسایل دیگری ازهمین گونه که خود به صورت طبیعی در تشکل همگون وناهمگون فرمها، تکنیکهای پرداخت و به کار گیری زبان تأثیر میگذارند و سبب پیدایی شگرد های مختلف ومتفاوت آفرینش بدیعی میشوند. گاهی هم احتمال دارد که شکلگرایی وفرمالیزم محض برروال شعری یک ملت یاحتی یک قاره سایه افگند. چنان که پیدایی مکتب ادبی فرمالیزم پس از جنگ اول جهانی در اروپا میین چنین امری تواند بود. باری بانظرداشت همچو ویژگیها در امر آفرینش وسرایش شعر، که عمدتاً زمینهٔ عینی واجتماعی دارند، ازخصوصیات روانی، عاطفی وتوانایی ذهنی ومعرفتی، که فردیت شاعر وآفریننده را در گستره محدودهٔ یک فرهنگ معین، تشخص بیشتر میبخشد، نیز نمیتوان انکار ورزید واز تأثیر همچو خصوصیات درتبلور پدیده‌های هنری وادبی، من جمله تبلور وتشکل شعری ویژه دریک زبان خاص نمیتوان چشم پوشید. بنابراین، همبستگی همزمان عوامل مؤثر متذکره در سرایش شعررا میتوان درسه اصل کلی زیر خلاصه نمود.

۱- اصل محتوا،

۲- اصل فرم،

۳- اصل زبان وفرهنگ.

اکنون ویژه‌گیهای یک شعر رادر قالب این سه اصل کلی واساسی تحلیل مینمایم. شعری مثلاً به زبان انگلیسی یافرانسوی یاروسی سروده شده است. مترجمی میخواهد این شعررا به زبان خود مثلاً دری یاپښتو یایک زبان دیگر، برگرداند. برگرداننده مینگرد که محتوای شعر خوب است وپیامی بالنسبه روشن وبرگزیده ونیز مایهٔ عاطفی نیرومندی هم دارد وبازبه خصوص این شعر باهمین مشخصات معنایی ومحتوایی خود بابرد اشتهای ذهنی ومعرفتی برگرداننده سازگاراست، پس وی تشخیص میدهد که آگاهی ازچنین پیام وعاطفه یی گروهی ازهمگنان وهمزبانانش را به بینایی وبیداری بیشتری خواهد رسانید. بنابراین، تصمیم میگیرد که به ترجمهٔ این شعر بپردازد. باری تااینجا ظاهراً مشکلی در میان نیست، چون تاهنوز کلیت معنایی شعر به تجزیه نرسیده است،

یابه سخن دیگر، محتوا و پیام نهفته درآن در گذارآنی اماذهنی برگرداننده بازتاب کلی ومتشکل دارد؛ ولی هنگامی که برگرداننده گامی پیشترمیگذارد وبه مرزاصل دوم(فرم)نزدیک میشودبه انبوهی از دشواریها، دشواریهایی که یکی آمیخته دردیگراند، برمیخورد.

یعنی دراین مرحلهٔ کار، برگرداننده مینگردکه آن معنای کلی ونخستین باتمامیت معنایی آعاربی شعر، آن گونه که آشکارشده بود، نیست ومتوجه میشود که آن معنای کلی و متشکل و نیز پیام وابسته به آن چون رشته یی باریک ونفیس از لای هرواژه عبور نموده است وتمامت واژه های دخیل درساختار کلی آن شعر با نقشهای جزئی معنایی تشکل معنای کلی را برعهد گرفته‌اند وبار نقش هر واژه درسلسلهٔ کلیت بخشیدن معنای کلی وبازتاب پیام، چنان مشخص است که کمترین بی اعتنایی درشناخت ودریافت جزئیات آن نقش به مثابهٔپذیرفتن وراه دادن گونه‌یی ازگسسته گی درکلیت معنایی آن شعر خواهد بود. افزون بر این، برگرداننده مینگرد که هر واژه وهرساختار دستوری دخیل در تعیین موقعیت واژه ها و عبارتها نقشهای یکسان و همگون ندارند، یعنی نقش برخی ار واژه ها نقش بزرگ و بنیادیست وحتی در موا ردی چنین نقشی در رابطه با مدلول‌خارجیش‌به تجسم‌یک فرهنگ یایک سنت‌فرهنگی باپیشینهٔ تأریخی آن پیوند میبابد. به گونهٔ مثال واژه های« می»، « میکده»، « ساقی»، « باده» و« پیاله »درشعر کلاسیک دری به هیچ وجه تنها به معنای واحد وقراردادی‌خود دلالت‌نمینمایند وازنگاه معنی درشعردری تک بعدی‌نیستند و هر یک از این واژه‌ها چنان خصوصیات‌معنایی چند بعدی وگسترده دارند که بدون شناخت پیشینهٔ فرهنگی دری زبانها دریک موقعیت ویژهٔ تأریخی‌ممکن نیست که به ابعاد وگسترده‌گی معنایی آنهاپی برد. بنا براین، معنی ومحتوای‌شعری‌که درآغار و درگذارآنی اما ذهنی‌برگرداننده از تمامیتی برخوردار بود، از رهگذر ناهمسانی‌نقش واژه‌هایش وحتی‌هر واژه‌اش‌دگرگونی میبابدوتجزیه میشود و سرانجام، سبب‌پیچیده‌گی ودشواری‌بیشتر ترجمه‌یگردد. همچنان‌واژه‌های‌چنین‌شعری‌در قالب‌عبارتها وجمله‌هادربندهای مختلف وفواصل معین، تصاویرخاصی رابه وجود می آورند.

درك و در يافت فضاى تصاوير و نيز شناخت استقلال وخود و يژه‌گى تصاوير يانحوهٔ پيـوند آنها بايكديگر كار ساده‌يى نيست . علاوه براين ،برخى از واژه ها جنبهٔ نمادين ميداشته باشند. يا در موارد خاص از معانى تشبيهى ، استعارى وكنايى آنها بيشتراستفاده ميشود كه همهٔ اينها دشوارى ترجمهٔ شعر را افزايش ميبخشند . ار سوى ديگر ، در وحدت گسست نا پذير اصل اول با دوم (وحدت مصمون وشكل) «مسألهٔ عاطفه وتخيل، كه از ذات محتوا مايه ميگيرند، ومسأله وزن و آهنگ و به صورت استثنايى قافيه ، كه مهر فرم را برجبين دارند، آگنده از فرارو فرود است . به عنوان نمونه ممكن است خاستگاه عاطفه وتخيل نهفته در يك شعر به محيط وآدمهاى محيط و به طبيعت ومرقعيتهاى استثنايى طبيعى كشور سرايندهٔ شعر برگردد، يار نگ وبوى محلى وفولكلورى داشته باشد ويا بسيار فردى وانتزاعى باشد. همچنان وزن وآهنگ ودر موارد قافيه در يك شعر ، ويژه‌گيهاى استثنايى ومختص به خود را ميداشته باشند، چنان كه درشعر انگليسى و روسى نظم هجاها ار جهت شدت وخفت ايجاد وزن ميكند و در شعر فرانسوى شمارهٔ هجا هاوتقسيم آنها به قطعات مساوى مبناى وزن است .» (٥)

بااين همه هنگامى كه برگرداننده به مرز اصل سوم (اصل زبان وفرهنگ) ميرسد، دشوارى بار هم بيشتر ميشود؛ چرا كه فرهنگ بر بنياد تعريف معروف تا يلور «مجموعهٔ پيچيده‌يى از شنا سابيها، اعتقادات ،حقوق، هنرها، آداب ، اخلاق وسا ير خصوصيا تيست كه يك فرد به عنوان عضو جامعه‌اش كسب ميكند.» (٦) اين كه چنين يك مجموعهٔ پيچيده يى به‌شعر چه رنگ وبويى ميبخشد و چگونه در نهاد هاونسجهاى آن اثر ميگذارد ، كا ملاً روشن است وضرورت به بحث ندارد وباز پيوسته به فرهنگ،زبان ، كه اساسيتر ين وعميقترين نهاد را در شمار نهاد ها ى ورهنگى تشكيل ميكند، وحتى وجه‌خاص ، استثنايى وبرگزيده درمجموع وجوه تشكل نهادهاى فرهنگى يك ملت رامعين مينمايد، در بخش خود و در رابطه باكار و پرداخت شاعر دشواريهاى به‌خصوصى دارد. مثلاً ممكن است شاعردرسرودن شعر خود اززبان رسمى ومعيارى باقسماً معيارى استفاده‌نمايد، يا گرايش لهجه يى داشته باشد، يا احتمال دارد اصلهاى لهجه يى ومعيارى زبان را در هم آميزد واز هردوبخش تركيبى تازه پديد آورد ويا ممكن است زبان معيارى معاصر را در

---

(٥) پرويز ناتل خانلرى ، ترجمهٔ شعر ، راپور سيمينار ترجمه ، كابل، ١٣٤٥ ، ص ١٤٦.

(٦) مجلهٔ فرهنگ وزنده‌گى ، چند تعريف ازفرهنگ، نوشتهٔ ثريا شيبانى ، تهران، ١٣٤٩ ، ص ١١٧ .

سایه‌روشنهای زبان کلاسیک به کار برد که این همه خود به کار برد زبان تضاریس بیشتر میبخشد وسرانجام، بر دشواریهای ترجمهٔ شعرمیافزاید.

باری‌اینها راکه برشمردیم، کلیاتی از دشواریهای بنیادین‌ترجمهٔ بدیعی به‌گونهٔ‌عام‌وترجمهٔشعر به صورت خاص شناخته میشوند و با اندك دگرگونی واختلاف نسبی همواره در هرترجمهٔ بدیعی بالذات وجود میداشته باشند و همان گونه که باتأکید گفتم، دشوار یهایی از این دست را به هیچ صورت نمیتوان ازمیان برداشت ، مگر آن که به کاهش آنها پرداخت و به همگونه‌های زبانی یامعادل یابی بالنسبه مشابه در زبان ترجمه توجه نمود واما دشواریهایی که‌ظاهرآ درسطح ترجمه — ترجمهٔ‌بدیعی ووازبه خصوص‌ترجمهٔ شعر — مطرح میباشند، عمدتآ به گونهٔ زیر مشخص میشوند:

الف) از نگاه شکل و تکنیک پرداخت ،

ب) از نگاه واژه گان وساختمانهای دستوری ،

ج) از نگاه مایه ها وآمیزه‌های سبك و زبان .

بررسی بخش الف (شکل و تکنیک پرداخت)

دراین جادو اصطلاح ویژه را از مترجم خوب ایران فریدون بدره ای وام میگیرم و این دو اصطلاح عبارت اند از: «زبان دهنده» و «زبان گیرنده».

هدف اززبان دهنده آن زبانیست که مطلبی ازآن به زبان دیگر برگردانده شود وزبان‌گیرنده زبانیست که مطلبی را اززبان دهنده بنابر نیازمندی در متن خود میپذیرد.

زبان دهنده را «زبان X» مینامیم وزبان گیرنده را «زبان Z». اکنون میخواهیم شعری را از زبان X به زبان Z برگردانیم. این شعر یاوزنی معین دارد — احتمال دارد قافیه‌یی هم داشته باشد — * یاآهنگین وریتمیک‌است. برگردانندهٔ دری زبانی‌که‌میخواهداین شعررا به‌زبان خود

* «قافیه درزبان فرانسوی rime ودرزبان انگلیسی rhym است وبا rythme یا ryth که وزن باشد، بیگانه نیست . از دیرترین روزگاران زینت آهنگین سخن بوده است. در شعر یونان وروم باستان گهگاه ودرشعر دوره های بعد در همه جا، انگلستان و فرانسه وآلمان وایتالیا فراوان رپیروقواعدحاص رحتی زینت آهنگین نثرهم بود... قافیه در بدایت وسیله یی است غنایی‌که با موسیقی نزدیکی‌دارد... وظیفهٔ دوم قافیه‌وظیفه‌یی است وزنی یا ریتمیك درساختمان مصراع، نشانه یی است سمعی درپایان هرمصراع. واز اینجاست‌که قافیه رابه تکرار صوتی، که درترکیب وزنی مصراع وظیفه یی‌ساختمانی دارد، تعریف کرده‌اند وآن راآهنگیار وزن دانسته اند که آذین دهنده نیست، اساسی وکار ساز است.» ← (شعر کودك در ایران، محمود کیانوش، تهران، ۱۳۵۵، ص ص ۵۳— ۵٤— ۵٦— ۵۷).

برگرداند، به‌پرسشهایی از این‌گونه روبه‌رو خواهد بود:

(۱) آیا الزامی هست که وزن اصلی شعر زبان X نگهداشته شود؟

(۲) آیا ممکن هست که برای نگهداشت اصالت آن وزن به خصوص، از اوزان کنونی شعر دری استفاده شود؟

(۳) هرگاه برگرداننده پیرو وزن اصلی شعر زبان X نمانده تنها به پیام آن توجه نماید، چی روی خواهد داد؟ زیر، برگرداننده برای انجام دادن چنین کاری تاچی اندازه محق خواهد بود؟

(٤) هرگاه برگرداننده وزن اصلی شعر را رها کرده در برگردانی آن، وزن دیگری برگزیند یا به نثری آهنگین بسنده نماید، آیا به ساختمان و شکل شعر زبان X خللی وارد نخواهد شد؟

(۵) هرگاه شعر زبان X وزن معینی نداشت و بنابرسنت شعری در زبان X از آهنگی ویژه برخوردار بود، آیا برگرداننده محق خواهد بود که برای آن در زبان خود وزنی به خصوص جستجو وابداع نماید؟

(٦) آیا رواست که به هنگام ترجمه از «اصل وزن» به «اصل آهنگ» عدول نماییم؟ اگر رواباشد به این پرسش همزبانان خود، که وزن راملکهٔ جاوید شعر شناخته به همزاد بودن «وزن» و «شعر» باورسنتی دارند، چی پاسخی خواهیم داشت؟

(۷) هرگاه شعر زبان X قافیه ونیز برخی ویژه‌گیهای «بیانی» هم داشته باشد، آیا برگرداننده ملزم خواهد بود که به حفظ اصالت آن قافیه و ویژه‌گیهای بیانی به خصوص بپردازد؟ واگر خود را ملزم نشمارد، آیا اصالت ساختمانی شعر زبان X دچار آسیب نخواهد شد؟

باری من از پاسخ گفتن به این پرسشها عاجزم، چون که تجربه یی در این زمینه ندارم و بار در این مورد خاص مأخذی هم در دسترس نداشتم که پاسخهایی را تدارك ببینم. بنابر این، ارائهٔ پاسخهای صحیح این پرسشها را به کسانی میگذارم که به ترجمهٔ شعر پرداخته اند و تجربه های ویژه‌یی در این زمینه دارند؛ اما آنچه را که میتوانم بگویم این است که ترجمهٔ دری شعرهایی را از زبانهای اروپایی و زبان عربی خوانده‌ام. در این ترجمه ها دونکته صراحت داشته است: نخست این که بیشترین بخش ترجمه‌های دری اشعار از زبانهای دیگر، وزن معینی ندارند؛ بل از آهنگ ویژه یی خوردار میباشند ودرمواردی هم که مترجم دری زبان توانایی نداشته مسألهٔ حفظ آهنگ نیز

دچار گسسته‌گی و پراگنده‌گی گردیده است و خواننده به‌نثری برمیخورد که سطرها و جمله‌ها، جدا از هم و یکی درپی دیگر چیده شده اند، درچنین موارد ذهن خواننده دچار این توهم میشود که شعر اصلی- در صورتی که وزن و قافیه یی داشته باشد- پس از ترجمه دچار چی فاجعه یی بایدشده باشد؟! باابن همه برگرداننده‌یی که میخواهد به برگردانی و ترجمهٔ شعر بپردارد، کم ازکم در نظر داشته باشد که شعری دارای وزن وقافیه یاآهنگ معین را به نثر برنگرداند واگر توانایی حفظ وزن و آهنگ را ندارد، بهتر است در زبان خود به نوشتن پارچه های ادبی بپردازد و مسألهٔ ترجمه را اصلاً مطرح ننماید.

دوم این که تنی چند از شاعران دری زبان چون واصف باختری و داکتر اسدالله حبیب ترجمه‌هایی از شعر دارند که ار وزن ویژه برخوردارند ؛ اما مقدار این گونه ترجمه ها بسیار اندک است . باز چنین تصور میشود که این برگرداننده‌گان برای برگردانی آن اشعار در محدودهٔ وزن ویژه در زبان دری به ابتکار و ایجاد وزن پرداخته اند . مثلاً گمان نمیرود که در ترجمهٔ یک شعر گورکی به نام « افسانهٔ مرکز » در قالب چهار پاره توسط داکتر حبیب و ترجمهٔ شعر برشت به نام « پرسش » توسط واصف باختری وزن یاآهنگ اصلی این دوشعر نگهداشته شده باشد وآشکارا چنین مینماید که ابتکار یافتن قالبهای بیان و وزن به خصوص در برگردانی این اشعار ، ویژهٔ داکتر حبیب و واصف باختری بوده باشد. در صورتی که این تصور من راهی به امر واقع یا واقعیت امر داشته باشد ، پس در برابر این سخن روژه کای یوا مترجم بلند آوازهٔ فرانسوی که نوشته است « ... واقعاً مترجم باید در زبان خود ، مسایل مختلف انطباق شکل ، معنای لغات ، روابط ، آهنگ ، وزن ، قافیه و حالات شور انگیز راافاده کند که مؤلف درزبان خود حل کرده بود و نیز مجبور است وفادار باشد و مطابق به اصل ، یعنی حق ندارد خود اختراع کند و راه حل تازه یی کشف کند ؛ بلکه آنچه را مؤلف در یک نظام « لغوی ، نحوی و صوتی » و اوزان دیگری باآزادی انتخاب کرده بود ، مکلف است اتخاذ نماید . » (۷) چی پاسخی میتوان ارائه نمود؟ وچگونه میتوان پذیرفت که این شعرها پس از ترجمه آسیبی ندیده اند.

---

(۷) ترجمه ومحدودیتهای آن ، مجلهٔ سخن ، تهران ، ۱۳۵۱ ، ص ۵۰۰ .

به هر صورت ، آنچه را که تا کنون در ترجمهٔ شعر به زبان دری از نگاه حفظ وزن و آهنگ بتوان مشخص نمود ، همین دو راه یا دو شیوهٔ خاص است و راه یا شیوهٔ سوم (ترجمهٔ شعر به نثر) ارزش چندانی ندارد ، چنان که همین محقق صاحبنظر گفته است :

« در اروپای غربی عقیدهٔ راسخ دارند که ترجمه کردن اشعار منظوم به نثر عیبی ندارد ، من به این عقیده اعتراف ندارم ؛ زیرا به این صورت البته معنای شعر ترجمه میشود ، در حالی که معنی شعر همه آن شعر نیست و ترجمهٔ شعر اگر به نثر باشد ، شعر نیست . » (۸)

بررسی بخش ب (واژه ها)

گفته شده است که واژه ها در شعر از همان ارزش وخصوصیتی برخوردارند که رنگ در نقاشی و سنگ در پیکر تراشی ؛ اما باید افزود که نقش و ارزش واژه ها در شعر فراتر از پندار بیست که در زمینهٔ نقش رنگ در نقاشی و سنگ در پیکر تراشی وجود دارد ، چرا که واژه ها نه تنها در بافت شعر بل در تشکل اندیشه ، فرهنگ ، تمدن ... متجلی گردانیدن قدرت انسان در شناخت ، باز آفرینی دگرگونی هستی وطبیعت نقش والا واستثنایی دارند. فرضاً اگر « واژه » نمیبود ، آشکار نبود که اندیشه چگونه صورت میگرفت ، فرهنگ وتمدن چی شکلی میداشت و انسان یکدیگر خود را به چی نحوی درمییافت؟ بنابراین ، درست نخواهد بود که به نقش واژه ها در تشکل فکر و فرهنگ باز به خصوص در بافت شعر بهای کم داده شود.

از سوی دیگر ، واژه ها در شعر ، ویژه گیهایی دارند که معمولاً در نثر مطرح نمیباشند . این ویژه گیها عبارت انداز :

(۱) گروهی از واژه ها در شعر به همان معنایی به کار برده نمیشوند که در نثر مورد کار برد دارند. از همین جاست که زبان شعر را عدول ار زبان معیاری وقرار دادی دانسته اند .

(۲) واژه ها در شعر همواره قالب طبیعی وقرار دادی خود را فراخ گردانیده ابعاد استعاری ، تشبیهی ، کنایی ومجازی میبابند .

(۳) گاهی مصداقها ودلالتهای عینی وقرار دادی واژه ها در شعر دگرگونی میپذیرند ، یعنی شعر کششها وجاذبه های خاصی در مصداقها ودلالتهای واژه ها پدید می آیند که در حالت طبیعی

(۸) همان جا .

کار برد شان در نثر هر گز به همان صورت بوده نمیتوانند.

(٤) در پاره یی از موارد برخی از قواعد دستوری در ترکیب یا کار برد واژه ها شکسته میشو
مثلاً گاهی یک واژه به تنهایی مبین یک جملهٔ کامل میباشد، یا خصوصیتهای اسمی، صفتی و
برخی از واژه ها پا برجا نمانده اسم مبین صفت میگردد و صفت مبین اسم، یاعکس آن، و
واژه های فعلی (کار واژه ها) همواره کار بردهای یکسان نمیداشته باشند ومانند این موارد که در ش
فراوان وقوع میابند.

(٥) برخی از واژه ها در شعر مبین معانی ضمنی و اشارتی میباشند، یعنی به گونهٔ افقی افادهٔ مع
مینمایند، ونه عمودی.

(٦) مواردی در شعر هست که واژه ها در سایه روشن ساختهای ترکیبی، امتزاجی
اشتقاقی شان از قاعده های طبیعی ومتعارف کار برد، پیروی نمینمایند و به سان خصوصیت شما
پنجم، ساخت وسیر معنای افقی میداشته باشند و ناگزیر باید آن گونه ساختها، کار برد های
خصوص را به همان گونه که در شعر آمده اند، پذیرفت و به معانی شان پی برد.

(٧) گاهی مقوله های «فشار» و «آهنگ» و «مکث» و «وصل» سبب دگرگونیهای دلال
معنایی واژه ها، یابه تنهایی یادر قالب عبارتها وجمله ها، میشوند، یعنی این مقوله های دستور
بربار دلالت معنایی واژه ها در شعر میافزایند وگونه یی از تغییر وانحراف در دلالت را به وجو
می آورند.

(٨) برخی از واژه ها در برخی از زبانها به چندمعنی دلالت مینمایند، یاچند مورد معنایی
در یک واژه تبلور میپذیرد که این خود به کار برد واژه ها در شعر وجه خاص میبخشد.

(٩) واژه ها در شعر با سبک ویژهٔ شاعر می آمیزند ورنگ سبک هر شاعر را بهخود میگیرند

(١٠) وسرانجام، برخی از واژه ها از بار قوی فرهنگی انباشته میباشند که این امر در نثرا
مستثنیات محسوب میشود.

با درنظر داشت این خصوصیات واژه ها وترکیبها در شعر، که سبب تیره گی معنای واژه ه
میشوند، دشواریهایی به هنگام ترجمه پدید می آیند. این دشواریها عمدتاً بدین گونه خواهند بود

الف) گاهی احتمال دارد در زبان گیرنده واژهٔ همسان ومعادل با واژهٔ زبان دهنده وجو

نداشته باشد. در چنین موردی مترجم ناگزیر خواهد بود در زبان خود به واژۀ هایی روی آورد که از نگاه دلالت با واژۀ زبان دهنده مصداق مشابه و بالنسبه همگون داشته باشد. «مثلاً در بسیاری از زبانها کلمه یی برای «برف» وجود ندارد؛ زیرا چنین پدیدۀ طبیعی در قلمرو تجربۀ افراد متکلم بدان زبان وجود نداشته است. بنابراین، معادل شایع عبارتی چون «سفید مثل برف» عبارتی نظیر «سفید چون پر ماهیخوار» میباشد. از این رو، در ترجمه، این مصداق متفاوت را، که دارای نقش مطابق با زبان دهنده است، میتوان وارد کرد. از طرف دیگر، اگر عبارت «سفید چون پر ماهیخوار» بیان معمول و متداولی برای اظهار معنای خیلی سفید نباشد، در این صورت «پرماهیخوار» معادل ترجمه‌یی «برف» نیست و صحیحتر است که جملۀ «سفید چون برف» به «خیلی، خیلی سفید» ترجمه شود. معادل بودن دو عبارت «سفید چون برف» و «سفید چون پر ماهیخوار» در اصل به خاطر سفیدی مصداقهای این دو عبارت به ترتیب نیست؛ بلکه وقوف بر این واقعیت در استعمال مرسوم مصادیق به ترتیب در زبان دهنده و زبان گیرنده است.» (۹)

ب) در مواردی و اژه ها یا عبارتهایی در شعر زبان دهنده وجود میداشته باشد که احتمال یافتن معادل آن در زبان گیرنده هست؛ اما این معادل از نگاه نقش و مصداق معنایی و نیز نحوه وزمینۀ کاربرد خود با واژۀ زبان دهنده متفاوت میباشد. «مثلاً کلمۀ «دل داشتن» فارسی را باید در زبان کابالاکا از زبانهای افریقای استوایی فرانسه به «جگر داشتن» ترجمه کرد، در زبان کراوب از زبانهای مایایی گواتما لا به «شکم داشتن» ترجمه کرد. و در بعضی از متنها در زبان مارشالی، از زبانهای اوقیانوس اطلس، به «گلو داشتن» ترجمه کرد.» (۱۰)

ج) ممکن است در شعر زبان منبع یا زبان دهنده واژه یا عبارتی به کار برده شده باشد که در زبان گیرنده نه تنها معادل آن موجود نباشد؛ بل مصداقی که دارای نقش مشابه باشد، نیز پیدا نشود. باری در چنین مواردی مسألۀ قرض واژه‌گان زبان منبع، مطرح بحث قرار میگیرد؛ اما اگر چنین واژه هایی به نامها و جایهای خاص دلالت نمایند، بحثی نیست، یعنی مترجم شعر محق دانسته میشود که عین همچو واژه‌ها را وارد زبان خود کند؛ چراکه راه وچارۀ دیگری

---

(۹) اصول وروش ترجمه، الفبا، ج ۳، ص ۵۵.

(۱۰) همان جا.

جز قرض آن واژه وجود ندارد؛ ولی هرگاه مدلولهای چنین واژه ها و عبارتها به اشخاص و جایهای خاص برنگردد که قرض آنها حسن چندانی ندارد. اگرچه این مسأله در ترجمه متنهای منثور بر اساس نظریهٔ یوجین، آ. نایدا، که در همین مورد گفته است: «مترجم ناگزیراست که کلمهٔ بیگانه را قرض کند و یا عبارت توصیفی به جای آن به کار برد.» (۱۱) به گونه یی راه حل یافته است؛ ولی در ترجمهٔ شعر نمیتوان به آسانی چنین نظریه یی را پذیرفت؛ چراکه در بار نخست اصل قرض و در بار دوم اصل توصیف یاتشریح واژه ها باترجمهٔ شعر سازگار نیست. به سخن دیگر، ترجمهٔ واژه یاعبارتی در شعر به صورت توصیف یاتشریح، که قاعدتاً باید در پاورقی گزارده شود، خواهی نخواهی از حسن و کیفیت شعر میکاهد و به جریان سیال سخن صدمه میزند و در سیر دینامیک ساختمان کلی شعر انقطاع به وجود می آورد؛ اما اگر مترجم توانایی، مهارت وصلاحیت برگردانی چنین واژه ها را به صورت یک عبارت کوتاه توصیفی در متن داشته باشد و بار این عبارت کوتاه توصیفی در ساحت کلی شعر خللی وارد ننماید، شاید بتوان در این زمینه بانظریهٔ، یوجین، آ. نایدا سازگاری نشان داد، در غیر این صورت قصیه همان است که گفتم.

د) دشواری دیگری که در بخش برگردانی واژه های شعر پدید می آید، همانا تیره بودن معانی آنها و نیز ابهام برخی از ساختمانهای خاص نحوی زبان است. باری در هر زبانی، به ویژه اگر بحث وبرگردانی شعر در میان باشد، واژه های تیره، که خصوصیتی جدا از خصوصیت واژه های شفاف دارند • • • از یک سو، وساختمانهای نامتعارف نحوی ازسوی دیگر، وجود میداشته

---

(۱۱) همان جا.

• • • مقصود از کلمات شفاف آن دسته از کلمات است که از روی صدا یا ساخت آنها بتوان به معنی آنها پی برد، یا معنی آنها را حدس زد. برعکس، کلمات تیره به آن دسته از کلمات گفته میشود که تلفظ یاساخت آنها ردپایی برای شناختن آنها به دست ندهد. به بیان دیگر، کلمات شفاف (transparent) آنهایی هستند که معنی آنها کاملاً یاتاحدی از ظاهر آنها پیداست در حالی که کلمات تیره (Opaque) آنهایی هستند که این خاصیت را ندارند.» (دیده شود: کلمات تیره و شفاف، بحثی در معنی شناسی، محمدرضا باطنی، سخن، د۲۶، ش ۲، سال ۱۳۵۵، ص ۱۸٦.)

باشد که هر دو مورد بر دشواری ترجمهٔ شعر میافزایند.» « ابهامهایی که در زبان پیش می‌آیند ممکن است از نوع واژه گانی یا ساختمانی یا هر دو باشند. ابهام واژه گانی وقتی پیش می آید که یکی از واژه های یک جمله یا عبارت بیش از یک معنی داشته باشد . مثلاً در فارسی « زن خیاط » مبهم است ، زیرا واژهٔ « زن » در این جا حداقل دو معنی قابل قبول میتواند داشته باشد ، (یکی به معنی جنس زن در تضاد با مرد ودیگر به معنی همسر در تضاد با شوهر) . ابهام ساختمانی وقتی پیش می آید که ساختمان جمله آنچنان باشد که دو تعبیر یا بیشتر در بارهٔ آن صادق باشد . مثلاً در فارسی « بطری شیری خشک » دارای ابهام ساختمانی است و حداقل در دو صورت ، آن را میتوان تعبیر کرد : یکی بطری شیری که خشک است و دیگری آن بطری که در آن شیر خشک است یا مخصوص شیر خشک است . گاهی ممکن است یک جمله یا عبارت هم ابهام واژه گانی داشته باشد و هم ابهام ساختمانی . مثلاً در فارسی « مرد و زن جوان » از نظر ساختمانی دو تعبیر دارد : یکی مرد جوان + زن جوان و دیگری مرد + زن جوان . این تعبیر دوم خود بسته به این که واژهٔ « جوان » اسم یا صفت تعبیر شود ، مبهم است و ابهام آن از نوع واژه گانی است . بنابر این ، در این عبارت کوتاه ابهام ساختمانی و واژه گانی هر دو جمع شده است .» (۱۲)

با در نظر داشت این دشواری واژه ها معترف باید بود که ترجمهٔ شعر کار سهل و ساده یی نیست ، نمیتواند باشد و هر مترجمی نمیتواند از عهدهٔ ترجمهٔ شعر پیروز به در آید ؛ مگر آن که توانایی کامل و قدرت شناخت و تحلیل و صلاحیت و تجربهٔ کافی در فهم دو زبان معین داشته باشد .

ه) در مواردی جستجوی معنای معادل یا مصداق مشابهٔ برخی از واژه ها ، ترکیبها و اصطلاحات دشوار و تیرهٔ شعر در فرهنگها کار عبث و بیهوده یی است ؛ چرا که فرهنگها ، واژه ها ، ترکیبها و اصطلاحات را نخست بدان گونه شرح نمیدهند که در شعر آمده اند. دوم زبا نهایی که خصوصیت ترکیب پذیری گسترده تر دارند وشاعران وابسته به آن زبا نها از راه ترکیب واژه ها ، فضا و زمینهٔ کاملاً تازه و بی پیشینهٔ معنایی را در شعر و بالوسیله در زبان پدید می‌آورند ، راه رویکرد به فرهنگها را مسدود مینمایند.

افزون بر این ، گاهی عین یک واژه یا برخی از واژه های نمادین در دو زبان معنی و مصداق

---

(۱۲) ترجمهٔ ماشینی ، محمد رضا باطنی ، سخن ، د ۲۱ ، ش ۵ ، س ۱۳۵۰ ، ص ۴۵۸.

متفاوت وحتی متضاد میداشته باشند. چنان که« شکل معین یک واژهٔ لاتینی در زبانهای اروپایی معنیهای گوناگون میدهند. مثلا کلمهٔ « Large » که در انگلیسی به معنی « بزرگ» است، در فرانسوی به معنی« پهن» مصرف میشود و در اسپانیایی معنی آن« دراز» است. واژهٔ « Gift » در انگلیسی به معنی هدیه است که چیز فوق العاده مطلوبیست وحال آن که همین کلمه به صورت درآلمانی به معنی سم وزهر است که اندازهٔ نامطلوبی آن برهمگان روشن است... »

یا : « درغزل غزلهای سلیمان»(که در تورات آمده است) درستایش معشوقه گفته شده « چون ماه زیباست» و البته نزد مردم خاورزمین این ستایش بزرگ است، مگر هیچ زیبای غربی، اگر این تشبیه به وی راجع گردد ومهپاره نامیده شود، شادمان نمیگردد. » (١٤)

این مورد، که به صورت طبیعی از تضاریس معنایی واژه‌ها در شعرمایه میگیرند و در زبانهای مختلف رنگ ونقش وکاربرد متفاوت میداشته باشند، از راه رو یکرد به فرهنگها حل ناشدنی مینمایند؛ مگر این که مترجم بر زبانی که ترجمه میکند، تسلط کامل داشته آن زبان را در رابطه با مصداقها، مدلولها و زمینه های فرهنگیش ژرف فقر شناخته باشد.

بررسی بخش ج(سبک وزبان)

« سبک» و« زبان» نیز ازشمار مقوله هایی اند که درساخت وشناخت شعر از یک سو، ودر ترجمهٔ شعر ازسوی دیگر، نقش مهمی دارند. بررسی فشردهٔ این دومقوله، که همواره جانمایهٔ هر شعرخوب است، ازاهمیت خاصی برخوردار میباشد.

درآغاز بررسی این مقوله ها باید گفت که هرشاعر خوب، سبک وزبان خاص خود را باید داشته باشد. هرگاه شاعر سبک وزبان ویژهٔ خود را درتداوم تجربهٔ شعری پیدا نکند واسلوب کلی پرداختش درمقایسه بازوال عادی وطبیعی پرداختهای بدیعی ازشگردی ویژه واستثنایی بهره ور نگردد، به آسانی نمیتوان آن شاعر وشعرش رابه حساب آورد، مگر این که وی رابه گفتهٔ ملک الشعرابهار « ناظمی بشماریم، که درتمام عمر« شعری » نگفته باشد، الاحرف مفت ».

---

(١٣) مشکل ترجمهٔ، مجلهٔ سخن، د١٢، ش٥، س ١٣٤٠، ص ٥٣٨.

(١٤) ترجمه ومحدودیتهای آن، ص ٤٩٥.

باری در هرزبانی که شعرهست وشاعری ، از این گونه ناظمان «ناشاعر» فراوان پدید می آیند از اندك زمانی ناپدید میشوند واما شاعرانی میمانند وپذیرفته میشوند که صاحب سبک وزبان برگزیده‌اند واصولاً اگر ترجمهٔ شعر ازیک زبان به زبان دیگر مطرح باشد قاعدتاً شعر گروه دوم باید ترجمه شود ونه ازگروه نخست . و ترجمهٔ شعر گروه نخست اگر کدام ملحوظ خاص سیاسی در میان نباشد ، هیچگاه ارزش ترجمه را نمییابدواصولاً نمیارزد که ترجمه شود .

و اما « سبک » چیست ؟

« سبک کلیترین وعمیقترین مقولهٔ هنر است وهیچ یک از بررسیهایی که در بارهٔ هنر میتوان کرد ، به قدر بررسی سبک رسا وروشنی بخش نیست... طرز بیان اندیشهٔ هنر آفرین که البتهٔ هم با چگونه‌گی تفکر وهم باچگونه گی تصویر سازیهای او نسبت مستقیم دارد ، سبک (Style) نام گرفته است که اندیشهٔ هنرآفرین وتصاویری که او برای بیان اندیشهٔ خود از موادحسی میسارد ، پدید می آید » (۱۵)

یا « سبک خاص مثلاً در آن است که نویسنده ازمعنایی که کلمه‌یی تارمان او داشته است ، اندکی منحرف شود وکلمه را مجبور کند تاحدود مفهوم فعلی آن باحدود مفهومی که تاآن زمان داشته است درست وموبه مو تطبیق نکند ، مجموعهٔ این انحرافات ، که به دست نویسنده انجام میگیرد ، چیزیست که ماسبک خاص اومینامیم : اما مطلب به این جا تمام نیست وباید دانست که در زبان نیز درمقام قیاس بازبانی دیگر سبکی مخصوص به خود دارد و آن چیزیست که الکساندر هومبولدت از آن به « صورت باطنی » تعبیر کرده است . به همین دلیل اگر بپنداریم دو کلمه‌یی که متعلق به دو زبان مختلف است وکتب لغت آنها را دربرابر یکدیگر می آورند ویکی را ترجمهٔ دیگری مینامند عیناً دلالت برمفهومی واحد دارد ، خوشباوری کرده‌ایم . » (۱۶) ازسوی دیگر ، بنیادیترین ویژه‌گیهایی راکه درساخت وتشکل سبک مؤثر اند ، میتوان چنین برشمرد :

– جهانبینی که همواره ودر هرلحظه‌یی ازآفرینش بر جریان فکر شاعر حاکم میباشد ،

– وضع وموقعیت به خصوص تأریخی وفرهنگی که شاعر ازدوسو به آنها وابسته گی خاص میداشته باشد ،

---

(۱۵) جامعه شناسی هنر ، امیرحسین آریانپور ، تهران ، ۱۳۵٤ ، ص ۷۸ .

(۱٦) نشیب ترجمه ، خوره اورتگایی گاست ، ترجمهٔ کیکاوس جهانداری ، سخن ، د ۱٦ ، ش ۷ ، س ۱۳٤۵ ، ص ٦۵۱.

ـ ساختمان زبان وسرشت آن که در تعیین ماهیت سبک اثر روشن واستثنایی میگذارد ،

ـ زمان ورویدادهایی که در زمان وقوع میابند ، آفریننده وشاعر را همواره فراچنگ دارندو شاعر ناگزیر است که در زمان باشد ، بازمان باشدوسازگاری یاناسازگاری خود را در رابطه با زمان ورویداد های زمانی سازمان بخشد ،

ـ تعهد والتزام آگاهانه که زمینهٔ تحقق یافتن سبکی روشن وویژهٔ هرآفریننده را فراهم می آررد ،

ـ جستجو ، کشف وبیان حقایق گفته نشدهٔ زندهگی که مشخصهٔ هرفکر تاره است. (۱۷)

باری سبک هر شاعر درسایه روشن مشخصاتی که برشمردیم ، تبلور میپذیرد ؛ اما به شرط این که شاعر از چنین مشخصاتی وقوف کامل داشته باشدوآنچه که به نام شعر می آفریند ، آمیزه یی از اصلهای یادشده را بازتاب دهد. وبازهنگامی که این اصلها درشعر یک شاعرتثبیت گردد ، خود ویژه گی سبک یا روح اختصاصی واستثنایی آفرینش بدیعی تحقق میپذیرد وشاعر صاحب سبک وربانی میشود که تنها به خود وی متعلق است واز این نگاه باهیچ شاعر وآفرینندهٔ دیگر نه وابسته گی میدارد ونه مشابهتی ، یعنی سبک وخداوندگار سبک یکی و یگانه میشوند که این خود در امر آوریدن اثر بدیعی وباز ترجمهٔ چنین آثاری بسیار مهم است.

سبک شعر ونگهداشت نسبی آن به هنگام ترجمه کار ساده وکمبهای نیست و نمیتواند باشد بنابر این ، ماکه به طرحی ازیک بنای نوواستواری آن نیاز داریم ، مسلزم آن است که از جزئیات چنین طرحی آگاهی ژرفتر داشته باشیم ومسألهٔ سبک شعر رااندک بیشتر تحلیل و بررسی نماییم تاکاری راکه میخواهیم ، پخته تر وپسندیده تر باشد.

آری ، برخیها در بارهٔ سبک نه تنها آگاهی اندک داشته اند ، بل تاآن جاکه مرز سطحیگرایی گسترده بوده است. سبک شعررا ، که روان پویا وهمواره ماندگار شعر است ، وتجربهٔ هنری شاعر را بازتاب میدهد ، نادیده گرفته اند و به این مسأله توجهی ننموده اند که شعر بدون سبک هرگز وجودندارد ، واگر دارد ، شعر نیست ، بل نظمی هست ، که نمیشودبه حساب شعرگرفت ونام شعر را برایش بخشید. وبازگاهی گفته شده است که در جهان هر اندازه نویسنده وشاعری که هست

---

(۱۷) برای آگاهی بیشتر دیده شود : سبک وویژه گیهای آنها در ادبیات ، نوشتهٔ پویا فاریابی مجلهٔ هنر ، شمارهٔ سوم ، اسد وسنبلهٔ ۱۳۶۰ ، ص ص ۴۱-۴۲.

همان اندازه سبک نیز وجود دارد. این گفته یا گفته‌های همگون آن نیز از رهگذری درست است و از نگاهی نادرست و بسیار کلی و مبهم. باری به این سخن میتوان باور داشت که سبک وخداوندگار سبک یکیست، سبک به آفرینندهٔ سبک وابسته است، سبک نماینده و مبین شخصیت نویسنده و شاعر است، ذات سبک روشن است، سرشت سبک با سرشت شخصیت خالق سبک وحدت و تمامیت دارد، آفرینندهٔ آگاه و ملتزم، سبک ویژهٔ خود را دارد، سبک هر آفریننده مختصاتی دارد که نه تنها کلیت آن را از دیگر آفریده های هنری و ادبی تمایز میبخشد، بل گوهر اصلی و درخشان آن را نیز همراه روشن، مشخص وسیال نگه میدارد، اما اگر بپنداریم که در جهان به اندازهٔ نویسنده‌گان و شاعران، سبک نیز وجود دارد، دچار پندار واهی شده نادرست وغلط پنداشته ایم؛ زیرا هر نویسنده و شاعر نمیتواند موجد سبکی ویژه وبرگزیده باشد. همچنان سبک چیزی نیست که بتواند به آسانی نصیب هر آفریننده گردد وباز تشکل و تبلور سبک مانند بسا از پدیده های ناب زنده گی ویژهٔ گروهی از نویسنده‌گان وشاعران است، نه همهٔ آنها، پس پندار وپذیرش چنین امری، که به اندازهٔ شاعر ونویسنده سبک ویژهٔ آنها نیز وجود دارد، جز یک پندار واهی چیز دیگری نتواند بود.

داری همان گونه که گفتم سبک همچنان که به خلاقیت و فهم تند نویسنده و شاعر و به تجربه‌های بسیار جانکاه و آگاهانهٔ آنها وابسته است، معرف طرز بینش و نگرش آنها نیز میباشد؛ ولی باید افزود که سبک از نگاه فردی وخصوصی بودن نمیتواند مبین تمامت طرز دیدها وجهانبینیهای همگون وناهمگون باشد ونمیتواند حتی در حوزهٔ دیدگاههای همگون نیز حالت یگانه و یکسان داشته باشد. مثلاً دو نویسنده یا دو شاعری که وحدت فکر ووحدت ایدلوژی داشته باشند و حتی بر بنای تصادف یا موقعیت ورویدادی به خصوص، هر دو تا در یک زمینه و در یک سمت معین به کار بپردازند وبیافرینند، بازهم سبک آنها به گونهٔ دیگر وجدا از هم تحقق خواهد پذیرفت وهر دو شاعر یا نویسنده سبکهای ویژهٔ خود را خواهند داشت.

چنان که عنصری و فرخی، یا پابلو نرودا و ناظم حکمت — ودر نثر چارلز دیکنز واستاندال — شاعران ونویسنده‌گانی بودند که روال گزینش وپرداخت شان از نگاه موضوع ومحتوا قرین یکدیگر بود، یا تفاوت اندک داشت، ولی سبک آنها به هیچ وجه یکی و یگانه نبود وهریک به شیوهٔ خاص خود میسرود ومینوشت. مثلاً موضوع قصاید عنصری وفرخی را بیشتر پند وصف ومدح تشکیل میداد

ولزرهگذر انتخاب و ارائهٔ موضوع نیز کار آنها با یکدیگر شباهت بسیار داشت ؛ اما سبک آنها جد از هم تشکل میپذیرفت و باز مختصات فنی و بدیعی بیان شان ، که ویژهٔ هر یک بود ، در بعد دیگر ، دگرگونی در نحوهٔ بیان موضوع را نیز سبب میگردید که این خود در ویژه‌گی سبک آنها اثری به خصوص به جامیگذاشت . به سخن دیگر ، هر اندازه که مابه در بافت شباهتهای اندیشه در کلام دو شاعر یاد نویسنده میرسیم ، به همان اندازه افتراق و جدایی سبک آنها را ژرفتر درمیابیم ، از همین جاست ک فردیت سبک تشخص میابد و سبک هیچ آفرینندهٔ خوب به آن دیگری مشابهت ندارد ، و این ا سرشت ناب و یگانهٔ سبک مایه میگیرد و وجه اختصاصی بودن سبک را به فرد شاعر و نویسنده ب اثبات میرساند و حتی هویت آفریننده را تثبیت میکند ، و به گفتهٔ نویسنده یی « در ادبیات جهانی تنه نویسنده‌گانی را میتوان سراغ کرد که در تمایلات فکری و هنری با هم شبیه و یا نسبتاً شبیه باشند ، مگ نویسنده‌گانی را که طرز کار آنان کاملاً با هم شباهت داشته باشند ، هرگز وجود ندارند و نمیتوانند وجو داشته باشند و این به سبب آن است که شرایط انفسی و فردی دو نویسنده ممکن نیست که به طور مطل به هم شبیه باشد . آن عده نویسنده‌گان و شاعرانی که در تحت دورهٔ واحد و موقف اجتماعی واح حایز مفکورهٔ مشابهی باشند مگر از آن جا که روش زنده‌گی ، تربیت ، استعداد هنری ، مشخصات فرد و خصوصیتهای گوناگون هر یک کاملاً به هم شبیه نیست . بنابر ان ، سبک آنان در خلال ابداعات هم تباین میپذیرد . »(۱۸)

اکنون پرسش اینجاست که به هنگام ترجمهٔ شعر با این دشواری (حفظ اصالت سبک و زبان) که بسیار فردی ، استثنایی و غیر قابل انتقال است ، چگونه باید برخورد نمود؟ و اصالت آن را اساسیترین امتیاز و برگزیده‌گی شاعر به شمار میرود ، چگونه باید حفظ نمود؟

اگر قرار باشد که حفظ اصالت متن اصلی در ترجمه را مطرح نماییم و به دشواریهای چنی کاری نیز توجه کنیم ، نگهداشت اصالت سبک و زبان شاعر از دشوارترین مراحل ترجمهٔ شعر شمار میرود. هرگاه مترجم به این دشواری خاص ، آن گونه که بایسته است ، توجه ننماید و اگر به تمامت ، بل تا مرز معینی که لازم است ، به انتقال ویژه گیهای سبک و زبان شاعر در زبان خو نکوشد ، خواهی نخواهی بخش بزرگی از هستی شعر زبان اصلی یا نخستین را به تباهی و نابو د

---

(۱۸) سبک و جریان ادبی و مشخصهٔ ملی ادبیات ، مجلهٔ ادب ، ش ۱-۲ ، کابل ، ۱۳۴۹ ، ص ۶۷

سپرده است وبالوسیله به ارج وعظمت کار وپرداخت شاعر آن شعر صدمه رسانده‌است. بنابراین ، وباتوجه به همچورد شواریهایی شاید پرسیده شود که پس راه چاره چیست ؟

باید گفت که راه چاره هست واکنون که به سومین بخش این نوشته نزدیک شده‌ام، میکوشم این راه را مشخص کنم.

گذار از تنگنا ها در ترجمهٔ شعر

دشواریهای ترجمهٔ شعر را به سببی مشخص وبرجسته نمودیم که ارساده‌گیری وساده پنداری فاصله بگیریم وشکوه شگفتن را، که دریک شعر، دریک زبان ودریک فرهنگ معین وجوددارد، با ترجمه های سخیف ، بیمار وبی مسؤولیت خود به هدر ندهیم وازاعتبار آفرینندهٔ شعر ، که درزبان وفرهنگ ملی یاحتی فرهنگ بشری به اثبات رسیده است ، نکاهیم.

برای گذار ازتنگناهای ترجمهٔ شعر ار تعریف ترجمه ، که شامل ترجمهٔ شعر نیز میشود ، می آغازیم .

درتعریف ترجمه گفته شده است : « ترجمه عبارت است ازپیداکردن نزدیکترین معادل طبیعی پیام زبان دهنده درزبان‌گیرنده ، نخست ازلحاظ معنایی ودوم ازلحاظ سبک، یاترجمه‌عبارت است ازپیداکردن نزدیکترین معادل طبیعی معنایی وسبکی‌پیام زبان دهنده درزبان‌گیرنده . » (۱۹)

توضیح تعریف : « مطابقت مطلق میان پیام زبان دهنده درزبان گیرنده غیر ممکن است و در عین حال اهمیت یافتن نزدیکترین معادل راگوشزد مینماید ومرا - از طبیعی آن است که معادل ترجمه یی نباید ، چه ازلحاظ صورت(مگر درمورداسمهای‌خاص)وچه ازلحاظ معنی ، در زبان گیرنده«بیگانه»نباشد ، یعنی‌ترجمهٔ خوب‌آن است‌که معلوم نباشد ازمنبعی بیگانه است .» (۲۰)

بااستناد به این تعریف فشرده ازترجمه ، میتوان گفت که :

ترجمه ازیک زبان به زبان دیگر به صورت مطلق مطابق وصددرصد کامل ، امکان ندارد و ترجمهٔ‌شعر نیز ، بادشواریهایی که برایش برشمردیم ، به صورت مطلق مطابق ، ممکن نیست ، پس ناگزیر باید به اصل « نزدیکترین معادل » توجه نماییم - نزدیکترین معادل طبیعی در رابطه بامحتوا وشکل پدیدهٔ مورد ترجمه.

---

(۱۹) اصول وروش ترجمه، الصبا، ج ۳ ، ص ٦٤ .

(۲۰) همان جا .

.. از سوی دیگر، باید بپذیریم که یافتن نزدیکترین معادل طبیعی در ترجمه در همهٔ زمینه‌ها یکسان نیست و نمیتواند باشد. مثلاً ممکن است ما بتوانیم در بخش علوم طبیعی و باز در بخش معینی از علوم اجتماعی و انسانی مانند حقوق، اقتصاد، تعلیم و تربیه و... در یافتن «نزدیکترین معادل طبیعی» پیروزیهایی به دست آوریم؛ ولی چنین پیروزیهایی در بخش ادبیات و به خصوص در ترجمهٔ شعر آسان به دست نمی آید، یعنی حتی یافتن نزدیکترین معادل طبیعی نیز در ترجمهٔ شعر عین همان موفقیتی نیست که احتمال و امکان رسیدن به آن در ترجمهٔ بخشهای غیر بدیعی وجود دارد. با این همه، نمی‌توان از پذیرفتن نقش ارزشمند اصل «نزدیکترین معادل طبیعی» در ترجمه انکار ورزید؛ اما باید دید که چنین زمینه‌یی در ترجمهٔ شعر چگونه بهتر میتواند فراهم آید وچه امکاناتی وجود دارد که بتوان در انجام دادن چنین کاری توفیقی کاملتر به دست آورد.

یک دو سخن در بارهٔ شعر

من به تعریف شعر نمیپردازم؛ چراکه شعر نخست بنابر دیدگاههای متفاوت ودوم از رهگذر زبانها و فرهنگهای مختلف میتواند به صورتهای گوناگون تعریف شود و نیز برخوردها و برداشتهای همگون یا ناهمگون در جزئیات یادر کلیات تعریف شعر وجود داشته باشد. ولی وجه مشابه و مشترکی که از برآیند همهٔ تعریفها و در هر زبان و فرهنگی میتوان یافت، این است که « شعر، اصلاً چیزی جز زنده‌گیست و هرگز نمی‌تواند جدا از زنده‌گی و خارج از دایرهٔ نفوذ تأثیراتی باشد که زنده‌گی واقعی به آدم میدهد. » (۲۱)

باری سرشت شعری که بازنده‌گی واقعی آدمی وابسته باشد، روشن است وفروغ گوهرین زنده‌گی واقعی شاعر، که همان اصل اندیشه است، به صورت طبیعی در ذات شعر تجلی میبابد و ماهیت آن را روشن میگرداند. البته این سخن بدان معنی نیست که به اصل فرم وتکنیک بهای کم داده‌شود. این یکی نیز ارزش ویژهٔ خود را دارد، منتها این در مرحله‌ییست که شعر ساخته وپرداخته شده‌وزمینهٔ داوری خواننده یامنتقد برآن فراهم گردیده است. پیش از این مرحله ،اگر اندیشه نباشد واحساس وتخیلی که در سایه روشن اندیشه پدیدمی‌آید، نضج نپذیر دوبه ساختمان ذهنی شعر شکل نبخشد، مسألهٔ فرم وتکنیک یاداوری بر تقدم وتأخر آن ویاهمزاد وهموزن پنداشتن اصل مضمون

(۲۱) حرفهایی بافروغ فرخزاد، انتشارات دفترهای زمانه، ص ۲ .

وشکل در شعر، موزد تأمل وتحلیل ژرفتر است. فقط در مرحلهٔ پیش از تقاطع مرحلهٔ ذهنی ومرحلهٔ عینی شکلپذیری وساخته شدن شعر است که میتوان از رهبری اندیشه سخن گفت ونفوذ تأثرات زنده‌گی واقعی در شعر را مطرح نمود، واما در مرحله‌یی که شعر ساخته وپرداخته شده ودر معرض دید وداوری خواننده قرار گرفته باشد، که خود مرحلهٔ دیگریست، میتوان در چندی وچونی شکل ومضمون ازبرابر ارزشی سخن راند، به هردو ارزش بالنسبه یکسان قایل گردید وهردو را جزء جدایی ناپذیریکدیگر شمرد وحتی در مواردی از شکل بیشتر سخن گفت تااندیشه.

حال این «زنده‌گی واقعی» که شاعر را درچنگ دارد وبربافت وتشکل شعر اثر میگذارد. خود باهزار رشتهٔ مرئی ونامرئی دیگر گره خورده‌است وهرگره نیز نظر به اندازهٔ رشد زنده‌گی اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، فرهنگی وملی رنگی دیگر دارد و به گونهٔ دیگر بسته میشود بنابراین، شعری که در رابطه با تأثرات زنده‌گی واقعی پدیدمی آید، در هر جامعه مختصات ویژه خود را دارد زیرا درهرجامعه چنین‌گره هایی به‌گونهٔ دیگرتکرار میشوند، یعنی نحوهٔ سازگاری و ناسازگاری شاعر وآفریننده باوضع موجوددر جامعه‌دربسیج آنچه‌که می آفریند، به ناگزیرمتجلی میگردد وبه‌آن رخ خاصتر میبخشد. بنابراین، زنده‌گی واقعی چیزی نیست که همگون ویکدست باشد و وحدت داشته باشد؛ اگر چنین میبود، کار ترجمهٔ شعر هم ساده تر میبود؛ ولی مثأسفانه چنین نیست.

شاعر آگاه ومتعهدی که‌میخواهد شعر بگوید، هدفش این است که چیزی برای رفع عطش معنوی‌خودش وکاهیدن اندوه یا تکمیل نمودن‌کمبود معنوی انسانهای پیرامونش، که در طبیعت وزنده‌گی به همان‌گونه وجود نداشته یااگر وجود داشته نارسایاناشناخته بوده است، بیافریند وبه رفع آن‌عطش بهر دارد، خود ومحیط پیرامونش رابه بهبود ورسایی فراخواند و بایک قطعه‌یایک مجموعه، که به تمامت یا تا اندازه‌یی کشف وشناخت تازه است وآگاهیست وبیان آگاهیست، چراغی‌ازبهبود وبه سامان بودن وبهتر زیستن را فرار اه خواننده برافروزد؛ امااین مسأله هم در هر جامعه فرق‌میکند و شاعر هر جامعه خواهی‌نخواهی طرزبینش ونگرش مختص به خود را دارد که شناخت این موضوع در ترجمهٔ شعر دارای اهمیت ویژه نیست. به عبارت دیگر، میخواهم تأکید کنم که توجه به موضوعهایی ازاین گونه، مترجم را یاری میرساندکه‌به هنگام ترجمه درکار خود دقیقتر باشد.

ازسوی دیگر ، همان گونه که گفته اند، یابه گونه یی که گفتیم ، شعر ازنگاه ساختمان ظاهری خود بامقوله هایی نظیر اندیشه، احساس ، تخیل، وزن و آهنگ وبرخی مختصات فنی وبدیعی دیگر مشخص میشود. به سخن دیگر ، شعر با همین مشخصات ظاهری خود دربرابر دیدخواننده قرار میگیرد وبرگرداننده نیز ، که خود خوانندهٔ دیگریست، هنگامی که یک شعر یا یک مجموعهٔ شعری رادریک زبان بیگانه (مثلاً زبان X) میخواند، باهمین مشخصات روبه رو میگردد، واحیاناً تصمیم میگیرد که یک یاچند شعر راازآن زبان به زبان خود برگرداند. دراین مرحله پرسش دربرابر برگرداننده وجود دارد :

ــ آیابرگرداننده مطمئن است که زبان منبع یازبان دهنده را خوب میداند ؟

ــ آیا باور دارد که برقواعد زبان خود مسلط است ؟

ــ آیااستعداد شعری وهنری دارد، یاکم ازکم ازخصوصیات شعر در زبان خود وزبان منبع آگاهی دارد ؟

ــ آیا پیش ازاین درباره ویژه‌گیهای فرهنگی زبان مورد ترجمه مطالعاتی راانجام داده است؟ دلایل وبراهینی که وی راوادار گردانیده تابه ترجمهٔ شعر بپردازد ، چیست ؟

ــ آیا باور دارد وآگاهانه دریافته است که ترجمهٔ آن شعر یااشعار هدفی رابر آورده میسازد ودر برهه‌یی اززمان سبب آگاهی وبینایی همزبانانش میگردد ؟

ــ آیاپیامی که درآن شعر نهفته است ودرگام نخست به گروهی ازانسانها در یک جامعهٔ خاص اختصاص دارد، درصورتی که ترجمه شود ،برای همزبانانش مفهوم است وبه گونه‌یی با نیاز های معنوی حد اقل گروهی ازهموطنانش هماهنگی دارد، یاکم ازکم باآرمانهای کلی انسان سازگاری نشان میدهد ؟

ــ باشخصیت ، بینش ، موقف اجتماعی ــ فرهنگی وکلاً اسلوب اندیشنده‌گی شاعرتاچی اندازه آشناست. آیا هنگامی که به کارترجمه میپردازد، ضرورت چنین یک شناسایی رااحساس نمینماید؟

ــ آیا آگاهانه وبا تصمیم ومطالعات قبلی به این کار پرداخته یاناگهانی وتصادفی به چنین امری برانگیخته شده است؟

باری مترجمی که میخواهد به ترجمهٔ شعر بپردازد، باید دربرابر پرسشهای بالاپاسخ مثبت

اشته باشد ومطمئن باشد که چنین پرسشهایی را قبلاً بررسی وحل نموده است یاقادر است آنها
احل نماید. هرگاه این اطمینان وتوانایی را نداشته باشد، بهتر است به ترجمهٔ شعر نپردازد واز
راج وتباهی یک فکر وبالوسیله یک فرهنگ دست بر دارد.

اکنون فرض میکنیم که برگردانندهٔ شعر درفهم وحل پرسشهای بالا مشکلی ندارد ومیتواند
وارد عرصهٔ عمل شود، تازه از اینجاست که گامهای بعدی واصلی در ترجمهٔ شعر بر داشته میشود.
در حقیقت برگرداننده باحل آن پرسشها از مدخل گذشته وارد متن میشود ودر متن عمدتاً باقضایای
زیر روبه رو هست:

الف) قضیهٔ پیام شعر

درك ودریافت کلی پیام شعر درزبان اصلی، نیم گام از گام نخست ترجمهٔ شعر به شمار میرود.
برگرداننده اگر از مدخل به درستی گذشته باشد، یابه عبارت روشنتر، اززبان، فرهنگ واندیشهٔ
سرایندهٔ شعر آگاهی ژرفتر داشته باشد، میتواند این نیم گام را تا اندازه یی به سهولت بر دارد
ودریابد که پیام نهفته درشعر باچه خصوصیتی ارائه گردیده است وکلیت آن پیام چی وچگونه
است، امانیم دیگرش، که سایه روشنهای بسیار دارد، اندك دشوار است، پیچیده است وکم از کم
درلابه لای صدتا مسألهٔ جلی وخفی دیگر نهفته است. اگر این طور نباشد، شعر نیست، نثر
است، یابانثر قرابت ومشابهت دارد ومیدانیم که نثر هم پیامی دارد ودر یافتن پیام نثر به دشواری
پیام شعر نیست وچه شعر های فراوان، که هم درزبان خود وهم اززبانهای بیگانه دیده ایم و
خوانده‌ایم وبی آن که در آنها تأمل کنیم یادر درك و در یافت پیام شان خود را ازحمت بدهیم،
از کنار شان گذشته ایم، مثل آنکه هرروز از کنار سرکی میگذریم وبی آن که رویدادتازه یی در این
سرك توجه مان را جلب کند، رفت وآمد مان تکرار میشود. بسیاری ازشعرهای زمانهٔ مااین گونه‌اند.
پیام تازه یی ندارند، و از نخستین سطر شان آدم میداند که چی را میخواهند بیان واثبات کنند.
بگذریم که این رشته سر دراز دارد.

گفتم که برداشتن نیم گام بعدی از گام نخست در درك و دریافت پیام شعر درزبان دهنده
پیچیده و دشوار است؛ چرا که نیم گام بعدی مربوط میشود به تجزیه شدن پیام در تمامت شعر،
وهمان گونه که در آغاز این نبشته گفتم، معنی وپیام شعر خوب از آغاز تاپایان آن شعر پراگنده

میباشد. هر تشبیه ، هر نماد و هر اسطوره محمل بخشی از آن پیام است و در پایان شعر است که پیام به تمامیت میرسد. بنابر این هرگاه برگر داننده با یک نگاه گذرا بپندارد که معنی و پیام شعر را دریافته است ، خواهی نخواهی به هنگام ترجمه دچار اشتباه میشود و ترجمهٔ شعر آن گونه که شایسته است ، انجام نمیپذیرد. پس لازم است برگردانده بسیار محتاط ، دقیق وشکیبا باشد و در یافتن نزدیکترین معادل طبیعی معنایی بیشتر بیندیشد تابتواند این نیم گام دیگر را به رسایی و توانایی بردارد و پیام شعر زبان اصلی را تاحد ممکن مطابق ونزدیک به اصل به زبان خود انتقال دهد

ب) قضیهٔ تخیل در شعر

مقولهٔ تخیل از روزگاران باستان و از زمان زنده‌گی افلاطون و ارسطو وشایدهم پیشتر از آن تا امروز همواره در تعریف شعر ـ هرگونه شعر در هرقالبی و هر زبانی ـ دخیل دانسته شده است وتعریف شعر بدون آوردن مقولهٔ « تخیل » دیده نشده است . اگر چه مقوله های « کشف » . « الهام» و« شهود » درپیدایی وشکلگیری پدیدهٔ شعر به گونهٔ دیگر مطرح هستند؛ ولی مقولهٔ تخیل در ذات تعریف فشرده وروشن شعر همواره مشخصتر بوده است. بنابر این ، در این جا بی آن که به آوردن و دنبال نمودن نقل قولها در اهمیت و ارزش تخیل در شعر بپردازم ، یادآور میشوم که مقولهٔ تخیل از ارکان اصلی و بنیادین شعر است و شعر بدون تخیل هرگز وجود نداشته ونخواهد داشت. گاهی احتمال دارد دربرخی از قالبها وروند های ویژهٔ شعر مسألهٔ مضمون یا پیام یاوزن ویاآهنگ وقافیه مورد پرسش وشک قرار گیرند ودربودن یانبودن یکی از این مقوله‌ها دریک شعر یادریک روند شعری بتوان بحث وتأمل نمود. چنان که شکلگرایان به اصل مضمون وارزش ویژهٔ آن در شعر ، اعتقادی ندارند، یاهمین اکنون مسألهٔ وزن وآهنگ شعر ، مورد پرسش است . گروهی شعر بدون وزن را نمیپذیرند و اما گروه دیگر به اصل آهنگ بسنده نموده در مواردی عدول ازوزن به آهنگ را موجه میدانند ؛ ولی همه این گروهها یا جانبداران وصاحبنظران مخالف وموافق روندهای گوناگون شعر به اصل تخیل در شعر باور خدشه ـ ناپذیر دارند. به عبارت دیگر ، « تخیل » در تعریف شعر ـ هرگونه شعر در هر زبانی ـ به صورت مطلق دخیل دانسته میشود وانکار از وجود آن به صورت مطلق نا ممکن. از این جاآشکار میشود که تخیل در شعر چی ارزشی دارد ؛ ولی این که تخیل در یک شعر چگونه شکل میگیرد و بلچی

خصوصیتی پدید می آید و دارای چی قوت وضعفیست ، خود سخنیست جداگانه، وماکه در بارهٔ ترجمهٔ شعر سخن میگوییم ، ناگزیریم بر این مسأله ازهمین نگاه تأکیدبیشتر ورزیم ، وبرگردانندهرا نه تنها در حد یک خواهش وگوشزد رها کنیم ، بل وی را به تعهد در حفظ تخیل موجود در شعرفراخوانیم وازقول فیتزجرالد برای مترجم شعر بگوییم که : « مترجم بایدتخیل موجود در اصل اثررا محترم شمارد و این مهمترین تکلیف اوست .» (۲۲)

باری مترجم در لحظه‌یی که به ترجمهٔ شعرمی آغازد ، میتواند برای درک ودر یافت فضای تخیل موجود در یک شعر نگاهی بدین گونه داشته باشد :

– سیرکلی آن تخیل درشعر مورد ترجمه چگونه است؟

– خاستگاه عینی آن تخیل کجاست ؟

– پیوند ذهنی وآرمانی آن تخیل چگونه تحقق پذیرفته است ؟

– جبه های محسوس ونامحسوس آن تخیل چگونه باهم گره خورده است ؟

– قوت وضعف آن تخیل درچیست وچطور تشخیص شده میتواند ؟

– افق این تخیل تاچی اندازه گسترده است ومرزنهایی آن به چی وبه‌کجا میانجامد ؟

– فراز وفرودی که در این تخیل وجود دارد. به چی نحوی باآرمانهای انسانی واجتماعی رابطه میگیرد؟ طبیعت ، عشق ، زنده‌گی ، خشم ، کینه و ... تاچی حدودی وباچی خصوصیتی در تشکل این تخیل سهیم گردیده اند .

– مایه‌های روانی وعاطفی این تخیل ازچی چیزی منشأ میگیرند. اززنده‌گی فردشاعر؟ از زنده‌گی آدمهای پیرامون شاعر ، ازجهان؟ ازجنگ؟ ازصلح؟ ازتوانایی؟ ازناتوانی؟ ازچی؟ وچگونه ؟

– امکانات پیوستن وبرگشتن آن تخیل به واقعیت چگونه وتاچی حدود است ؟

– وسرانجام ، فضای کلی این تخیل چگونه مشخص میشود؟

این نگاه اجمالی ، که شایدنکته های مشابهٔ دیگری رانیز احتوا نماید ، به‌مترجم‌یاری میرساندتا اصل تخیل موجود درآن شعر رادر یافته به حفظ وانتقال آن درزبان خود توفیق یابد.

---

(۲۲) زبان ترجمه ، مجلهٔ سخن : د ۲۲ ، ش ۵–۶ ، ص ۵۸۱ .

... از سوی دیگر، گاهی احتمال دارد مترجم با یک یا دو بار خواندن متن شعر به دریافت فضای تخیل موجود درشعر دست نیابد و آن چنان که شایسته است نتواند به ترسیم و ایجاد چنین فضایی در زبان خود بپردازد، بنابراین، درست‌تر آنست که چندین بار شعر مورد ترجمه را بخواند، به زوایا و سایه روشنهای آن دقیق شود و به اشیا و پدیده‌هایی که در عمق یا در سطح به آن تخیل رنگ و مایه بخشیده اند، دقت نماید و در یافتن نقطهٔ اوج آن بکوشد تا بتواند به پیدا کردن نزدیکترین معادل طبیعی سبکی در ترجمه کامیاب شود.

ج) قضیهٔ زبان و محملهای فرهنگی

قضیهٔ زبان و محملهای فرهنگی در هرگونه ترجمهٔ بدیعی مطرح است، مترجم بخشهای بدیعی همواره ناگزیر خواهد بود که اصل «زبان» و نحوهٔ کار برد آن و نیز محملها و ظرافتهای فرهنگی، که در هر زبان و هر فرهنگ بازتاب به خصوص خود را دارند، توجه نماید.

زبان شعر یا شیوهٔ کار برد زبان در شعر با نحوهٔ کار برد آن در نثر — چه بدیعی و چه غیر بدیعی — فرق کلی و اساسی دارد؛ چون که معیارهای متعارف کار برد زبان در شعر بر خلاف نثر، شکستانده میشود و زبان در قالب شعر از معاییر معمول کار برد، فراتر قرار میگیرد. من میپندارم که در هر زبانی همین وضع حاکم است و شعر در هر زبانی از موازین و میثاقهای سنتی کار برد آن زبان به گونهٔ طبیعی فاصله میگیرد. باری بنیادی‌ترین فرقی که میان زبان شعر و زبان نثر وجود دارد، این است که:

واژه های شعر افزون بر دلالت مستقیم یا یک به یک معنایی از بار ذهنی و عاطفی خاصی نیز بهره ور میباشند، یعنی بسیاری از واژه‌های یک شعر علاوه بر بازتاب معنای اصلی و ظاهری، حالات عاطفی ونفسانی را نیز با خود دارند، مسألهٔ دخالت عواطف ونفسانیات درکار برد واژه ها بر بار معنایی آنها میافزاید وهمین امر سبب پیچیده‌گی و تضعیف معنایی واژه‌ها از یکسو، و باعث دشواری ترجمهٔ شعر از سوی دیگر، میگردد وحتی گاهی مواردی پیش می‌آید که یک واژه یا اصطلاح به ظاهر ساده، معادلی نداشته باشد یا معادل دقیق آن به آسانی پیدا نشود و چه بسا ممکن است که چنین موردی در ترجمهٔ یک داستان یا یک نمایشنامه و یک پارچهٔ کوتاه ادبی نیز پیش آید، منتها همچو دشواری در ترجمهٔ شعر به صورت دیگر پدید می‌آید و جانکاه تر از ترجمهٔ نثر است؛ چرا که:

واژه‌های شعر با صدتا صنعت بدیعی و بیانی در آمیخته میباشند. در نثر ممکن است مفهوم ومعنای واژه یا واژه هایی از این دست را با یک عبارت یا یک جملهٔ کوتاه بیان کرد و ترجمه را به متن اصلی نزدیکتر ساخت، اما در شعر چنین کاری به آسانی میسر نیست. برخی ار شاعران، بنابر سبک ویژه‌یی که دارند، به کار برد برخی از واژه هاعشقی شگفت دارند و از طریق آن واژه های بخصوص میخواهندتمامت آگاهی و نیز عمق تأثرات عاطفی وحالتهای روانی شان را به خواننده انتقال دهند، بنابر این، گاهی به واژه‌های مورد نظر ونیاز خود چنان نیرو ومرکزیت میبخشند که «واژه» خود بالذات مسؤول ومتعهدمیشود ومسؤ ولیت گذار وگزارش آرمان ونیاز شاعر را به خواننده میپذیرد. به عبارت دیگر، برحی از این گونه واژه‌ها در یک شعر چنان بار عاطفی شگرف دارند که انسان میپندارد تمامت نیروی دگرگونساز شعر در همان یک واژه نهفته است، هرگاه آن واژه از آن شعر برداشته شود یاجایش تغییر داده شود، یابه هنگام ترجمه در یافتن معادل دقیقتر آن توجه نشود، دیگر اصالت آن شعر برجای نحواهدماند وحتی استنباطی که از عظمت آن شعر درزبان اصلی وجود دارد، پس ارترحمه بیهوده حواهد بود. مثالی ار شعر حافظ :

قلب بیحاصل ما را بزن اکسیر مراد

یعنی ارحاك در دوست نشانی به من آر

«در اینجا مراد اصلی شاعرا ز کلمهٔ «قلب» دل است که با صفت «بیحاصل» محرومی و نومیدی آن را بیان میکند، اما ضمناً به معنی دیگر این کلمه، که «سکهٔ ناروا» یا «فلز پست و بی بها» باشد، نیز توجه دارد وبرای آنکه شنونده را نیز باین معنی ثانوی متوجه کند، کلمهٔ «اکسیر» را می‌آورد. همچنانکه «اکسیر» فلز کم بها را زر میکند، «مراد» هم اگر حاصل شود، دل نومید و محروم را امیدوار وکامروا میسازد واین «اکسیر» نشان خاک در دوست است.

«برای آنکه مترجم بتواند همه این معانی را به ربانی دیگر منتقل کند باید در آن زبان کلمه‌یی بیابد که درعین حال معنی «دل» و معنی «سکهٔ قلب» از آن برآید. آیا در همه زبانها این دو معنی، که به کلی متفاوت است، بایک لفظ ادامیشود؟» (۲۳)

---

(۲۳) پرویز ناتل خانلری، ترجمهٔ شعر، سیمینار ترجمه، ص ۱۴۸.

یا :

بیا تاگل برافشانیم ومی درساغر اندازیم

فلک را سقف بشگافیم وطرح نو در اندازیم

در این بیت «گل بر افشاندن» ، « می د رساغر انداختن » ، « فلک را سقف بشگا فتن » و « طرح و در انداختن » باچنان مهارتی بیان شده وباتمایلات عاطفی وآرمانی شاعر چنان جوش خورده ست که بیان آن در نثر هرگز ممکن نیست ونثربه هیچ صورت نمیتواند شور ، جاذبه وجوشش جاودانهٔ اصل بیان شعری را داشته باشد.

از این مثالها ونمونه های فراوان دیگر پیداست که زبان شعر از زبان نثر فاصله و فرق بسیار دارد. واژه‌هاوعبارتها درشعر ، لایه‌ها وپوششهای رنگارنگ ذهنی وعاطفی ‌می‌یابند و همواره از زاویهٔ یک معنایی به راویهٔ چند معنایی یاتضریس معنایی‌گزارمینمایند ، یاگذار داده میشوند وسر انجام ، نامتعارف بودن کاربرد زبان درشعر به سرشت وساخت طبیعی وتأریخی زبان شعر ـ شعر در هر زبان و هر فرهنگی ـ میانجامد .

بنابراین وبادرنظر داشت این ویژه‌گی زبان و کار برد نامتعارف واژه ها درشعر ، رسالت مترجم شعر سنگینتر میگردد. راه و چاره یی که در این مورد به خصوص میتوان پیشنهاد کرد ، عبارت از پاسخ کوتاه وزیباییست‌که فیتزجرالد دربرابر پرسشی ارائه کرده است ، اومیگوید :

« برای یک مترجم زورهایی وجود دارد که سطح پروارش به آنچه گفتم ، یعنی به اوج شعر اصلی نزدیک میشود. گاهی پیش می آید که مترجم درقبال خالق پیشین ، در برابر شاعر صاحب اثر مسؤولیت سنگینتری احساس میکند . من خود وقتی به کار ترجمهٔ «ایلیاد» وسپس« اودیسه» سرگرم بودم گاه درعالم خیال حضورشاعر یونانی را در کنار خود حس میکردم و چون از او

میپرسیدم که این ترجمه چطور است، پاسخ میداد: بد نیست.» (۲٤)

ازسوی دیگر، هر زبان ساختمان دستوری ویژهٔ خود را دارد ودستور هیچ زبانی با زبان دیگر - حتی ازیک خانواده و یک ریشه - مطابقت کامل ندارد. کار برد فعلها، اسمها، صفتها، ادات و ... در هر زبان خصوصیتهای معین و مواضع جداگانه دارند وباز این خصوصیتهای دستوری در شعر، چنان که در نثر هستند، استوار وپابرجا نمیمانند؛ دریک مصراع فعل حذف میشود، درمصراع دیگر صفت باابهام تشبیهی واستعماری می آمیزد، درمصراع سوم اسم جامهٔ استعارهٔ بعید را بهبرمیکشد ودر مصراع چهارم بر ادات وموصولات تأکید به خصوص وبیش از اندازه صورت میگیرد وازاین سیاق است کاربرد نام آواها، ترکیبها، عبارتها واصطلاحها، که در هر زبان وفرهنگی مختصات وساختارهای ویژهٔ خودرا دارند، در شعر با منطقی غیر از منطق رایج وسنتی زبان، در هم می آمیزند وبار بر بنیادساختار و ساختمان شعر درقالب قاعدهٔ معینی شکل میپذیرند وبار در بعد دیگر متعالیترین قاعده رادر زبان شعر بازتاب میدهند. مترجم متعهد شعر به هنگام ترجمه ناگزیرخواهد بود که کار برد زبان را درشعر از این نگاه نیز دقیقتر ومسؤولانه تر بررسی کند تابتواند در یافتن نزدیکترین معادل طبیعی معنایی توفیق یابد و خواننده بتواند درزبان خود نسبت به آن ترجمه احساس بیگانه گی ننماید.

واما محملهای فرهنگی، - باشد به زمان دیگر که سخن به درازا کشید -

---

(۲٤) زبان ترجمه، سخن، د۲٦، ش ۵-٦، ص ۵۸۰.

خواب

با گریه مینویسم .
از خواب ،
با گریه پا شدم :
دستت هنوز ،

در گردن بلند تو آویخته است
و عطر گیسوان سیاه تو ، با لبم
آمیخته است

دیدار شد میسر و...
با گریه پا شدم .

ه.ا. سایه

به مناسبت روز جهانی غذا

محمود پسنا

از انسان گرسنه تا انسان کهکشانها

در عصر ما، که از یکسو، ستارهٔ درخشان انسان وتمدن بشری در بعد هستی تلالؤ دارد و رسوی دیگر، فاجعهٔ دردناك وتأثر انگیز گرسنه‌گی، که دو سوم جمعیت بشری را دربرمیگیرد، خود منظره ییست وحشتناك. جالب است که این امر افکار عموم جهانیان را به خود مشغول موده است. گرسنه‌گی یکی از پدیده های بارز وعمیق اجتماعی و عدم توسعهٔ اقتصادیست که به گونهٔ بسیار کشنده در جهان امروز بشریت حاکم شده است وگاهی گروه گروه از انسانها ا به سوی مرگ و نیستی میکشاند. آیا باید گرسنه‌گی را از بین برد؟ یابه پندار سیاهٔ مالتوس و یروان او، که دیگر زمین، امکانات زنده‌گی وغذایی را به نسبت فزونی نفوس برای بشریت دارد، باید بشریت را ازبین برد وبه خاطر نابودی بشر به جنگ، کشتارهای دسته جمعی و استعمال بمب اتمی متوسل شد؟!

به پندارمالتوس ومالتوس گرایان گویا گرسنه‌گان خود گرسنه‌گی را به ارمغان آورده اند اساساً به خاطر این به دنیا آمده اند تا گرسنه باشند ورنج گرسنه‌گی را تحمل کنند وزنده‌گی محتوا وتعریف زنده‌گی شان فقط گرسنه‌گی باشد وبس. درست همان پندار قدیمی «لومبروزو» ه جانیان نمیتوانند دست به جنایت نزنند ودزدی نکنند؛ زیرا آنها بالفطره جانی هستند وجانی ه دنیا آمده‌اند وگویا این گرسنه‌گان وجانیان هم مایهٔ بدبختی خود وهم مایهٔ بدبختی وتباهی جامعهٔ

بشری هستند، پس برای برقراری تعادل اجتماعی و اقتصادی و برای این که جامعهٔ بشری به نظم و سامان برسد و برای این که دیگر کمبود مواد غذایی در جهان احساس نشود دست به کشتار عبرت آمیز فردی و اجتماعی گذشته و حال و آینده باید زد! اما پیشرفت دانش و شعور معقول انسان امروز مسخره‌گی و بیما یه‌گی چنین پندار های تیره و تباه کننده را به اثبات رسانیده خط بطلان بر این گونه کوته بینیها و تنگ نظریها کشیده است. دانشمندان و صاحبنظران امروز در پرتو درک و دانش و قوهٔ استدلال و بینش و با تحلیل عمیق جامعه‌شناسانهٔ خود علل اصلی و اساسی بروز گرسنه‌گی در جامعهٔ بشری و عدم تعادل نظم اجتماعی و اقتصادی را دریافته به روشنی نشان داده‌اند، چنان که امروز دانش بشری به کشف این مسأله پیروزی یافته به آمار و ارقام ثابت نموده‌است که کرهٔ خاکی برعکس پندار و باور بدبینانهٔ مالتوس و مالتوس گرایان امکان زیست و تغذیهٔ چند برابر نفوس فعلی را دارد و از محاسبات دقیقی که شده بر می‌آید که زمینهای قابل کشت و زرع در سراسر کرهٔ زمین ۱٦ مليارد اکر زمین میباشد، درحالی که مساحتی که امروز بشر به آن دسترسی دارد وقابل استفاده است هنوز به دوملیارد اکر زمین نرسیده است. ونیز یکی از اقتصاد دانان دنیا در این مورد چنین اظهار نموده‌است: «اگر تمام زمینهای قابل کشت کرهٔ زمین به زمینهای زراعتی تبدیل شود، این زمینها به نیازهای غذایی ده ملیارد انسان پاسخ خواهند گفت.»(۱) درحالی که دانش بشری در اوایل قرن ۲۱ جمیت جهان را ابر ٦ ملیارد پیشبینی نموده است.

با این محاسبه میبینیم که هنوز زمین امکان زیست وتولید موادغذایی برای ٤ ملیارد انسان دیگر را نیز دارد. این یکی از چهره های درخشان، روشن و امید وارکنندهٔ اندیشه بشریست که صاحبان اندیشه های ناپاک باتماشای سیمای پندار وشبه اندیشهٔ شان در آیینهٔ روشن این‌گونه اندیشه های تابناک به سیاهی و تباهی اندیشهٔ شان پی میبرند وخویشتن را خویش محکوم میسمایند. بگذریم از این‌که بشر امروز تاچی‌حدتوانمند است وحتی از چیز های غیرقابل تصور هم میتواند برای خود مواد غذایی تهیه نماید.

یکی از شخصیتهایی که خیلی جدی به این مسأله علاقه گرفته خوزوئه دوکاسترو ست. او بادید وتحلیل عمیق وانسانی از جامعه، طبیعت و روابط انسان به شرح این قضیه میپردازد

---

(۱) مجلهٔ سخن، سال پنجم، تهران: ش ٤٦، سال ۱۳٤٥.

وبیپرده و آشکار در افشای این و اقعیت میکوشد ، اوپاباورر استین و انسانیش مینویسد: «در عصر ما اکثریتی هستند که خوراك ندارند و اقلیتی که خواب ندارند.» (۱) مفهوم خیلی عمیق و انسانی در این گفته نهفته است ودر این گفتهٔ فشرده اصل گرسنه‌گی با تیره روزیهای جامعهٔ بشری از این رهگذر باعلل وعوامل آن بیان شده است ، یعنی آن بیشترینه ملتی که در رنج و آزار گرسنه گی به سر میبرند یا نسبت فقدان بی غذایی یا سوء تغذی طعمهٔ مرگ میشوند ، چرا گرسنه هستند؟ وآنهایی که خواب ندارند چی کسانی هستند وچرا خواب ندارند ؟ حقیقت بدبختی و گرسنه‌گی انسان همین است ، یعنی آنهایی که گرسنه هستند به خاطریست که هستی و دسترنج شان غارت شده است و آنهایی که خواب ندارند ودر ناز و نعمت زنده‌گی میکنند از دلهره وهراس از حالت خشم وعصیان توده های گرسنه است ، چرا باید چنین باشد؟ چرا در کنار وهمسایه گی ثروت ودارایی ملتها ، فقر ، بدبختی وگرسنه‌گی توده‌ها منظرهٔ وحشتناك وتلخ باید داشته باشد؟ چرا این بیماری که توده های گرسنه وملتها را به سوی تنزل ، سقوط و نابودی میکشاند درمان نشود ؟ چرا باید این چهرهٔ منحوس وخشن را ، که سایهٔ شوم خود را با لای جامعهٔ بشری انداخته است ومردمان ملتهای گرسنه را در تاریکی اندوهبار فرو نشانده است ، ننمایاند؟ چرا باید دیگر جهانیان را متوجهٔ این فاجعهٔ عظیم بشری نمود؟ چرا باید دیگر بشریت را از این وضع وخیم وغیر انسانی آگاه نساخت؟ وبالاخر ، چرا باید دیگر ازگرسنه‌گی سخن نگفت؟

باری این چراها وپرسشها بود که در ذهن شخصیتهای بزرگ وبرجستهٔ دنیا ، که علاقه‌مند به سرنوشت وآیندهٔ انسان وانسانیت بودند ، شکل گرفت وآنها را وادار نمود تا برای حل این پرسشها به اقدامات وعمل صایب به خاطر نابودی وریشه کن ساختن گرسنه‌گی در جهان دست بزنند وهمین بود که سازمان جهانی مبارزه باگرسنه‌گی در آسکوفام به وجود آمد واین سازمان همان گونه که پیداست بربنیاد اهداف سالم وبشردوستانه ایجادشد که اساسیترین هدف آن نابودی عواملی بود که باعث برور این بلای اجتماعی میشد ومسلماً همه آن ملتهایی که تمدن وتعالی بشری را بربنیاد تعادل وتوازن اجتماعی میخواستند واندیشهٔ استثمار و استعمار وغارت ثروتهای غیر را در سر نداشتند با جدیت و قاطعیت پشتیبانی مادی ومعنوی خویش را اعلام داشتند واعلام

---

(۱) کتاب سیاهٔ گرسنه‌گی ، ترجمهٔ پرویز مهرگان ، تهران: سال ۱۳۴۳ ، ص ٤ .

میدارند، و اماسیستم نظامهای استعماری و استثماری لمیتوانستند و نمیتوانند خود را برای نابودی این امر آماده نمایند؛ زیرا خود این گرسنه‌گی عمومی در جهان ناشی از این گونه نظامها و روشهای نا مناسب و غیر انسانی آن میباشد و پشتیبانی آنها از چنین نهضت و سازمان بسر حق جهانی به معنی طرد و نفی منافع غارتگرانه و جابرانهٔ شان بود. نظامهای استعماری جهانی نه تنها به پشتیبانی از آن قادر نبودند، بلکه میکوشیدند تا به خاطر حفظ دوام سلطهٔ استعماری و سیر اب کردن عطش سلطه جویی پدیدهٔ گرسنه‌گی را یک پدیدهٔ طبیعی و یک جبر تأریخی و جغرافیایی وانمود نمایند و بدین گونه خود را از چنگال خشم و عصیان توده های گرسنه برهانند و محکومیت حود را بسر طبیعت و اوضاع جغرافیایی بار نمایند تا با طرح این قضایا و مسایل، خوبتر وآرامتر بتوانند به نفع خویش و منافع استعمارگرانه وآزمندانهٔ شان بپردازند، اما غافل از این که دیگر وجدان توده‌های گرسنه بیدار شده است و دیگر ملتهای گرسنه آگاهی وشعور نسبت به مسایل و پدیده‌های اجتماعی در یافته در چنین عصری که طبیعت باهمه وسعت و بزرگیش در پنجهٔ درک و دانش انسان کوچک وناچیز شده است نمیتواند باتن دادن به قضا وقدر زنده‌گی کند ونه تنها نمیتوانند، بل دیگر به خاطر تعیین سرنوشت خود وجامعهٔ خود دست به خشم، عصیان وانقلاب میزنند وباارداه وشعور وجدیت عمل میکند که این اراده وشعور نتیجهٔ آگاهی وبیداری توده‌های ملتهای گرسنه بوده فرضیه و پیشینیهای بیهوده ونادرست آنهارا که زادهٔ حرص وآز وغرضهای شوم وآلودهٔ شان که مبتنی بر استثمار واستعمار ثروتهای مستعمرات است وزاییدهٔ تمدن غیر انسانی امروز است، به بی ثمری محکوم مینماید.

خوشبختانه دیگر دانش بشر این توانایی وشجاعت اخلاقی را دریافته است که درقبال پیروزیها وشکوه وجلال خویش از ناتوانیها ونقطه های سیاه وتاریکی که تاامروز بدانجا راه نیافته آن نقطه‌ها را نشناخته است و اگر شناخته است تا هنوز پیروزی وتسلط بسر آن نقطه ها نیافته است، بیان نماید. کشف گرسنه گی نیز به مثابهٔ عامل بدبختیهای توده‌های وسیع کشور های مختلف کشف تأثر انگیز وازسویی هم کشف ارزنده و برجستهٔ دانش بشری در نیمهٔ دوم قرن بیستم است. تاپیش ازاین سخن ازگرسنه وگرسنه گی زدن درجهان شرم وحتی گناه محسوب میشد وبه خاطر حساس بودن موضوع که بسته‌گی به چگونه گی نظامهای سیاسی و اقتصادی داشت نمایاندن این

قصیه خیلی دشوار به نظر میرسید ودستگاه وقدرتهای حاکمه با همه نیرو وتوانایی که داشتند روی این حقیقت وواقعیت انکارنا پذیر اجتماعی پرده میانداختند وآن رانادیده میگرفتند وتوده‌های گرسنه هم به شکل خیلی وحشتناك وفجیع این وضع ناگوار را باهمه شلاقهای کشنده ودردآورش تحمل میکردند ودم برنمی آوردند واساساً یکی ازدلایل استوار بقای گرسنه‌گی درجهان همین ننمایاندن این پدیده عینی اجتماعی بوده است و گناه آنهایی که همیشه با این پدیده برخورد کرده اند وآن رابه چشم دیده اند؛ اما همیشه درمقابل آن سکوت کرده اند ونگفتن رانسبت به گفتن ترجیح داده‌اند. جامعهٔ بشری بیشتر وهمیشه ازحادثه های دیگر طبیعی واجتماعی مثل جنگ وبیماریهای همه گیرگفته‌وشنیدهٔ خود را همیشه مدافع وهواخواه صلح ودوستی معرفی نموده خواسته است صلح وامنیت را درجهان برقرار سازد؛ اماگاهی ازپدیدهٔ گرسنه‌گی که عامل اساسی وبرجستهٔ جنگ ویکی از ضروریترین شرایط لازم برای برقراری صلح درجهان میباشد، سخن نرانده‌است. این یکی ازپیروزیهای توده‌های گرسنه ویکی ازویژه‌گیهای برجستهٔ دانش امروزی بشراست که آن رابه گونهٔ یک واقعیت اجتماعی افشا ساخت، این نمایانگر آن است که دیگرانسان ودانش او راآنچه که واقعیت ـ چه خوب وچه بد، چه زشت وچه زیبا ـ باشد سروکار دارد وباچشم باز بسه زنده‌گی و مظاهر هستی انسان مینگرد و آنچه میبیند بدون هیچ گونه بیم و هراسی آن را ترسیم میکند ودراین مورد آن گفتهٔ رومن رولان نویسندهٔ فرانسوی به یادمی آیدکه میگوید: « دروغ قهرمانانه یک نوع بیغیرتی است. در دنیایک نوع شجاعت وقهرمانی وجود دارد وآن این است که جهان را آن چنان که هست ببینیم ودوست بداریم. » (۱) این گفته انسان رابه سوی صداقت وراستی میخواند وآنهایی راکه دربهترساختن جهان نقش اساسی ومؤثر دارند وامیدارد که جهان رابه گونهٔ واقعیش ببینند وخطوط زشت وزیبای آن را ـ چنان که هست ـ ترسیم ونقاشی نمایند.

آری، درد باید گفته شود باعوامل ومشخصات آن، تاراه ووسایل درمان آن جستجوشود واگر درد ناگفته بماند وعلل وعوامل آن شرح نشود چگونه میتوان آن را درمان کرد وراه ووسایل درمان آن را جستجو نمود. پس جغرافیای انسان امروز تنها جغرافیای موزون ومناسب وجغرافیای پیروزی، شکوه وآیینهٔ تجلی حماسهٔ کار وفعالیت انسان نیست، بلکه جغرافیای ناکامی، سیه روزی

---

(۱) کتاب سیاه گرسنه‌گی، ص۱۳.

وبیچاره‌گی ودریک سخن جغرافیای گرسنه‌گی اونیز هست وگرسنه‌گیی که مانندهٔ شبحی دنیا را به نیستی تهدید میکند.» (۱)

باید گفت که در این جامنظور ازگرسنه‌گی تنها قحطیهاو گرسنه‌گیها وبیغذاییهای مطلق، که در بعضی از نقاط جهان در اثر آفات وسیلهای طبیعی اتفاق میافتند، نمیباشد، چه این یک امر استثنایی وطبیعیست ، بل منظور اساسی آن نوع گرسنه‌گی میباشد که همه‌گیر وجهانیست وبیشتر کشورهای توسعه‌نیافته‌را فراگرفته است که آن را «گرسنه گی مخفی یاپنهان» نام نهاده‌اند که مانند قحطیهای مطلق آن چنان علنی وآشکار اتفاق نمیافتند؛ اما زیانی که گرسنه‌گی مخفی برای جامعهٔ بشری بارمی آورد به مراتب خطرناکتر ووحشتناکتر از گرسنه گیهای مطلق‌میباشد، حتی خطرناکتر و زیان آورتر ازبمب اتمی. گرسنه گیهای که ناشی از کمبود مواد اساسی غذایی است باعث تولید بیماریهای مختلف میشود. بدن هر انسان زنده برای این که بتواند خوبتر و بهتر فعالیت کند واعمال حیاتی را به درستی انجام دهددرآمد مکفی غذایی باید داشته باشد که این درآمدازطریق غذاهایی که دارای ویتامینها وپروتینها میباشد، تأمین‌شده میتواند واین مواد در غذاهای حیوانی ازقبیل، شیر، تخم، مرغ ، گوشت وازاین‌قبیل دیگر وجود دارد که درکشورهای فقیر وکم ثروت این گونه مواد اساسی غذایی خیلی کم در دسترس قرار دارد. پس بدن انسانهایی که درکمبودویتامینها، پروتینها و مواد سفیده‌یی دچار است وبه‌قدرکافی نمیتواند ازاین گونه مواد بهره ببرد، مقاومت خودرا دربرابر امراض وحادثه‌های جزئی از دست میدهد وبه کسالت وخسته گیهای آزار دهنده دچار میشود ونیرو وتواناییش روبه تحلیل میرودوسرانجام فردعلیل و ناتوان بار می آید که تأثیر این کمبود غذایی نه تنها در جسم وجان انسان گرسنه به مشاهده میرسد ومانندخوره جانش را میخورد، بلکه درروح، فعالیتهای ذهنی، کردار، اعمال و رفتار آن تأثیر میگذارد وگاهی این موجودشریف را به یک موجود موذی‌وجانی مبدل میسازد، چنان که این گونه‌تأثیر در حیوانات نیزبه مشاهده رسیده است؛ طوری که در یک دورهٔ خشکسالی که در شمالشرق برازیل اتفاق افتاد نیروی گرسنه گی خفاشان شب را به خفاشان روز مبدل نمود وهمان خفاشانی که جز به شب نمیتوانستند پر بزنند در روز بالای مردم و خانه های مردم حمله نمودند وحتی خون مردم‌وکودکان را مکیدند.

---

(۱) ژیوپلیتیک گرسنه‌گی، ترجمهٔ جزنی مهران .

اگر این رفتار خفاشان و عکس‌العمل شان را در برابر گرسنه‌گی تحلیل نماییم از آن چی در خواهیم یافت؟ مگر نه چنین است که خفاشان به خاطر آبادی و بقای خود دست به ویرانی زده‌اند؟ دست به نابودی و ویرانی دیگران به خاطر خود ودست به‌ویرانی بنیاد آرامش خود به‌خاطر بقا وسلامتی خود. باری عامل اصلی این بر هم زدن آرامش خود وویرانی وتباهی دیگران چی بوده است ؟

مگر نه گرسنه‌گی ؟

آری، گرسنه‌گی .

و تأثیر گرسنه‌گی بالای انسان و روابط و رفتار او نیز چنین است. انسان گرسنه نیاز دارد تا زنده‌گی کند، و به خاطر این که زنده‌گی کند و بتواند زنده‌گی کند باید غذایی بخورد که سرشار از ویتامینها وپروتینها باشد و نیاز بدنش را بتواند پاسخ‌گوید وانسان‌از این طریق بتواند به عریزهٔ حفظ ذات وهدف والای هستی پاسخ بگوید. انسانی که به بلای کشندهٔ گرسنه‌گی گرفتار شده باشد وگرسنه‌گی مثل‌دیو همه قدرت و خلاقیت‌ونیرو واستعدادش را بلعیده ونابود کرده باشد، ونیروی‌فکر ودماغش همه بر محور شکم بچرخد و درد شکم‌چون زنجیری بر فکر و دهنش پیچیده شده باشد و قدرت آفرینندگی، شهامت وغرورش را پامال وحتی سلب ونابود کرده باشد، چی میتواند بکند و جامعه و در کلیت تمدن بشری از وی چی انتظار و توقعی میتواند داشته باشد ؟ جز این که مانند خفاشان دست‌به ویرانی وتباهی خود ودیگران بزنند. پس لامنه حق نداشت‌که بگوید: «گرسنه‌گی شلاق وزنجیر غلامان وبرده‌گان تمدن‌عصر ماست.»(۱) وبار گرسنه‌گی‌یک نوع تهدید غیر مستقیم و محکومیت و نابودی پایه های تمدن بشری نمیباشد ؟ وتمدن عالی و انسانی را به انحطاط وسقوط نمیکشاند؟ نظم جامعه و جهان را بر هم نمیزند؟ نیروی شگرف و سازندهٔ انسان را نمیخورد ؟ پس وقتی که چنین است چی باید کرد ؟ در حالی که امکانات وسیع وروشن برای بهتر زنده‌گی کردن بشر در روی کرهٔ زمین‌موجود باشد؛ چرا باید انسان گرسنه باشد؟ چرا محصول فکر ودماغش را گرسنه‌گی بخورد ؟چرا جامعهٔ بشری از این ننگ و رنج رهایی نیابد ؟

---

(۱) گرسنه‌گی سیاه، ترجمهٔ پرویز مهرگان، ص ۱۵.

انسان امروزی که توانسته است به صورت حیرت آور و غیر قابل باور از نفت برای خویش مواد غذایی تهیه نماید، آیا نمیتواند از ستم و وحشت گرسنه گی خود را نجات بدهد؟ مسلماً که میتواند. در صورتی که دستگاههای استعماری جهان از منافع غارتگرانه و سوداگرانهٔ شان بگذرند؛ استقلال اقتصادی ملتها تأمین شود؛ تجدید نظر در اقتصاد ملتها صورت بگیرد؛ در رشد نباتات وحیوانات که منابع و ماشینهای تهیهٔ خوراك برای انسانها هستند، از لحاظ کمی و کیفی توجهٔ دقیق صورت بگیرد؛ از ذخایر دست نخوردهٔ زمینها و دریاها استفاده درست شود. امکانات بیشتر برای کشاورزی وافزایش محصولات از طریق زمین تهیه گردد، درمجموع دقت وتوجهٔ عمیق به وضع حیوانات، نباتات، زمینها و آنچه که منبع غذاها وخوراکیهای انسان میباشد وبهره برداری و برداشت حاصل خوب و منطقی از این منابع واستقرار نظام اجتماعی عادلانه در جهان به خاطر توزیع عادلانه و منصفانهٔ محصولات در جهان، بالا بردن سطح تولیدات بهترین سلاحها وراه هاییست که انسان کرهٔ زمین را میتواند از چنگال گرسنه گی برهاند وبدین وسیله انسان میتواند بر گرسنه گی پیروزی یابد.

مبارزه علیه گرسنه گی مبارزهٔ تنها من نه، تنها تو نه، تنها قوم نه، تنها ملت نه، بل وظیفه و مسؤولیت من تو، قوم، ملت وهمه جهانیان است و به گفتهٔ دانشمندی: « هر انسان، هرکس که میخواهد باشد، میتواند در ایجاد یك جهانی بهتر سهمی به عهده بگیرد. »(۱)

پس دیگر این لزومی ندارد که توکی باشی، من ازکدام تباری باشم، آن دیگری چی عقیده یی داشته باشد، وآن یکی ازچی طبقه و ازچی قبیله یی باشد وفقط بایك هدف مشترك و عالی وانسانی وآن این که گرسنه گی از روی زمین باید ریشه کن ونابود شود، نه این که هدف مبارزه این باشد تاخشم وعصیان توده های گرسنه فرو نشانده شود و گرسنه گی را بی خشم و عصیان تحمل کنند. در این زمینه تنها غمخواری والطاف خشك پدرانه در سطح حرف ونظرکافی نیست واین هیچ درد گرسنه را نمیتواند درمان کند، مگر این که هرچه جدیتر وعملیتر این مبارزه را ادامه باید داد وبه داد انسان گرسنه باید شتافت، انسانی که ازسویی چنگك به دامن ماه و مریخ و کهکشانها زده، طبیعت را در برابر نیروی شگرف اندیشه و خلاقیتش به زانو در آورده است ومعجزه آسا بر طبیعت و اسرارش دست یافته است، واز سویی دیگر، در مانده وزبون شکم خود مانده است. واگر این انسان گرسنه هم در مانده واسیر گرسنه گی نباشد، همان انسان کهکشانهاست، از همان نسل وجنس ودر همان شکل وشمایل.

---

(۱) ژیوپلیتیك گرسنه گی، ترجمهٔ جزنی مهران، تهران، ص ٦٢.

پوهنوال ولی رحیمی

نگاهی بتاریخچه و فلسفهٔ تعلیمات محیطی

تعلیمات محیطی باب جدید مطالعه وپژوهش علمی را برای درك و شناخت محیط ، حفاظت واستفادهٔ معتدل از آن گشوده است. دانشمندان ومتخصصان تعلیمات محیطی کوشیده اندکه باوصف جدید بودن این ساحه ، تعریفهای متعددی به آن بدهند و این رشتهٔ جدیدرا به محققان ، محصلان ودانش آموزان معرفی نمایند . ما بنا بر مقصود این نوشته از فهرست نمودن و بررسی این تعریفها خودداری میورزیم وصرف به این نکتهٔ عمده و اساسی اکتفا مینماییم که گوید : از اوایل سال ۱۹۷۰ به بعد تمام تعریفهای مربوط به تعلیمات محیطی به اندازهٔ کافی باهم متداخل ومشابه شده واین تشابه وتقارب در کنفرانس « اتحادیهٔ بین المللی حفاظهٔ محیط ومنابع طبیعی » منعقده نوادا (Navada) مورد توجه و تأکید قرار گرفت و با نظر داشت آن تعلیمات محیطی چنین تعریف گردیده :

«تعلیمات محیطی عبارت از عملیهٔ شناخت ارزشها و تصریح مفاهیم است برای فراگیری و انکشاف مهارتها و ذهنیتهایی که برای تفهیم و تقدیر از ارتباط بین انسان و محیط وی ضروری میباشد. تعلیمات محیطی مستلزم کار وپیکار عملی برای تصمیم گیری وایجادشیوهٔ پسندیدهٔ کرداری فردی در بارهٔ مسایل مربوط به کیفیت محیطی است .»(۱)محیط تمام اشیا و موجودات حیه وغیر حیه ، عمل متقابل بین اشیا و موجودات و نتایج آن را در بر میگیرد . در اثر این عمل متقابل ، هر دو دسته از واکنش کننده ها (reactants) در معرض تغییر و دگرگونی قرار

میگیرند. به این فحوا، اصطلاح محیط هم به شکل جمع نظر به اوضاع و حالات متکاثر به خاطر تأثیرات دوجانبه ← → وهم به مثابهٔ لایتناهی بودن آن نظر به تنوع و دگرگونیهایی همچو اوضاع وحالات به کار برده میشود.

نامناسب نخواهد بود اگر متذکر شویم که محیط در بر گیرندهٔ دو وجه اساسی : یکی «بیو-فزیکی» ودیگری «کلتوری-اجتماعی» است. اولی شامل وجه بیولوژیکی وفزیکی ودومی دربرگیرندهٔ وجه فعالیتهای اقتصادی ،سیاسی وذهنی انسان میباشد. وجه بیوفزیکی از خود عملها وکار کردهاداشته، زمینه را برای فعالیتهای اجتماعی و کلتوری فراهم* می‌آورد. بدون شک و تردید بین این دو وجه اساسی حیاتی که جزء لایتجزا اند، کنشهای متقابله وجود دارد. (۲)

به این حساب مفهوم محیط در مجموع ، مفهومی است بعرنج و پیچیده و نهایت جامع وفراگیرنده. ازهمین رهگذر درك وشناخت آن انسان را به تجسس وتفحص بیشتر وعمیقتر وامیدارد و رسالتی را برای شناخت، انکشاف، حفاظت واستفادهٔ مطلوب از آن متوجه وی میسازد.

حال که بیان نمودیم محیط و تعلیمات محیطی چیست، نخست به معرفی تاریخچهٔ مختصر وبه تعقیب آن به ارائه فلسفهٔ آن میپردازیم .

تاریخچهٔ تعلیمات محیطی

خطرات ناشی از آلوده‌گی محیط انسانی بار اول توسط هیئت نماینده‌گی حکومت سویدن در ملل متحد در سال ۱۹۶۸ به توجـه جامعهٔ بین الملـلی رسانیده شد و بـه مثابـهٔ نخستین ندای رسمی کشورهای پیشرفته در ساحات ساینس و تکنالوژی شناخته شد .(۳)

ماه جون سال ۱۹۷۲ شاهد موفقیتهای چشمگیر مساعی و تلاشهایی بود که به خاطر بـررسی پروبلمها ونیازمندیهای عاجل و مبرهن از طرف ملل متحد برای اقدامات وقایه یـی ومحافظه یی به سطح جهانی رویدست گرفته شد. بین روزهای ۵-۱۶ ماه جون سال متذکره اولین کنفرانس در بارهٔ محیط وانسان در ستوکهولم از جانب ملل متحد دایر گردید ودرآن نماینده‌گان کشورها به توافق آرا به این موافقت نایل آمدند که پروبلمهای محیطی صرف محدود و منحصر به آن عده کشورها نمیماند که برای بار اول پروبلمهای ناشی از آلوده‌گی محیط را تشخیص داده آن را برملاساختند . به زعم آنان، این‌گونه پروبلمها بعد وصبغهٔ جهانی داشته پهنا و گسترده‌گی آن فراتر ازمرزهای ملت

قرار میگیرد (شماره۵ ، ص ٤) وضع رقتبار آلوده گی محیط گسترش و توسعهٔ آن به تأسی از اوضاع و احوال اقتصادی و اجتماعی کشورها در گزارش کنفرانس بلگراد (١٩٧٥) چنین بیان شده است :

نسل ما (جهان) شاهد پیشرفت و ترقی بیسابقهٔ تکنالوژیکی و رشد اقتصادی بوده است، درحالی که این پیشرفت نفع وسود زیادی به بسیاری از انسانهای جهان با خود به ارمغان آورده است ، در پهلوی آن عواقب دردناك اجتماعی ومحیطی را نیز موجب شده‌است. نابرابری بین دارا ونادار بین کشورها ومیان آنها رو به فزونی نهاده است وشواهدگویایی وجود دارد که به طورآشکار دلالت برخرابی وآلوده‌گی فزایندهٔ محیط فزیکی به نحوی از انحا در سطح جهانی میکند. (٤)

علایم خطراتی که‌متوجهٔ محیط فزیکی واجتماعی ما میگردد تمام پروبلمهای نفوس (جمعیت) و تهدید هایی را در بردارد که متوجه منابع وذخایر سیارهٔ ماست .اگر مشخصتر صحبت نماییم ، این پرابلمها مسایل مربوط به مصرف بیشتر و کمتر از حد معین توزیع ، نا مساوی وغیر عادلانهٔ ثروتها وآلوده گیهای محیطی را احتوامیکند . برای رفع این کاستیهادر کنفرانس منعقدهٔ ستوکهولم به ضرورت اقدامات عاجل بر مبنای تفاهم و تعاون بین المللی تأ کید به عمل آمد و هدف آن ارتقای سطح ومعیار «صحت ا کولوژیکی سیارهٔ ما» از طریق بهترسازی کیفیات فزیکی ومعنوی مناسبات ما با تمام هیئتهای سیارهٔ ما تشخیص و توضیح گردید. دراین منظور پروگرامی زیر عنوان «پروگرام تعلیمات محیطی یعنی IEEP » طرح و اجرای آن به سطح جهانی توسط کشور ها سپارش شد . در رهنمود های پروگرام چنین آمده است :

لازم است این برنامه از نگاه روش، دارای وجوه مشترك بارشته‌های همبسته باشد چه در مکتب وچه درخارج از آن تطبیق گردد ودربرگیرندهٔ تمام دوره‌های تعلیمی باشد وبه‌عامهٔ مردم جهت داده‌شود. این پروگرام باشنده‌گان شهر ها ودهات ، جوانان وسالمندان را بادر نظر داشت تربیت آنان به خاطر راهیابی سهل وبیخطر برای تنظیم و کنترول محیط باید در بر داشته باشد. (٥)

به تعقیب کنفرانس متذکره ورکشاپ بین المللی در بلگراددر ماه اکتوبر سال ١٩٧٥ دایر گردید. در سنداین ورکشاپ که‌چارتر بلگراد نام دارد علاوه بر تثبیت رهنمود ها برای تعلیمات محیطی ، پروگرام تربیتی را در پرتو اهداف اقتصادی و اجتماعی جدید به‌سطح جهانی برگزید. درآن چنین میخوانیم :

اعلامیهٔ جدید ملل متحد برای نظم جدید اقتصاد بین المللی مستلزم مفهوم ومعنی جدید برای انکشاف است. انکشافی که اقناع نیازمندیها وخواسته های هر فرد همشهری روی کرهٔ زمین و جوامع چندملتی وتوازن وهماهنگی بشریت ومحیط را ملحوظ نظر قرار میدهد. به آنچه نیازمندی مبرم وجود دارد امحای علل اساسی فقر، گرسنه گی، بیسوادی، آلوده گی، استثمار وتسلط خواهی است. (٦)

باید علاوه نمود که به تعقیب ورکشاب بلگراد، جلسات منطقه یی در براریل وبرای امریقا در بنکاک، برای آسیا، در کویت، برای دول عربی، در بوگوتا، برای امریکای لاتین وکارابین، در هلسنگی، برای اروپا به خاطر مطالعه وبررسی پروبلمهای محیط واتحاد تصامیم معقول ومناسب به اوضاع واحوال فزیکی، اقتصادی اجتماعی وفرهنگی هر منطقه برگزار گردید.

دوسال بعد از ورکشاپ بلگراد، کنفرانس بین الحکومتی از طریق یونسکو به اشتراك ٦٦ کشور عضو در تبلیسی اتحادشوروی، در اکتوبر سال ۱۹۷۷ دایر شد که در انکشاف تعلیمات محیطی نقش ارزنده داشت.

دوموضوع در سرخط سپارشهای کنفرانس تبلیسی قرار داشت. یکی، نقش مقاصد ورهنمودهای وپرنسیپهای رهنمود تعلیمات محیطی، ودیگری طرح ستراتیژیها برای انکشاف تعلیمات محیطی درسطح ملی کشور ها. (۷)

فلسفهٔ تعلیمات محیطی

نظامهای تعلیم وتربیه معمولاً از نوعی از فلسفه مانند سیستم عقاید، ایدیولوژی واعتماد محکم دربارهٔ زنده گی، که از آن نوعی از شخصیت یا اصول وقواعد اخلاقی ومعنوی وبرخی از ارزشها که به مثابهٔ اهداف مطلوب وخواستنی تعلیم و تربیه عمل میکند، و منشأ میگیرند، به این معنی پروسهٔ تعلیم وتربیه باتشویق وتشجیع این ارزشها، ذهنیتها، وکنشها، که بازتاب فلسفهٔ ملیست، خود را مرتبط میداند.

طوری که آگاهیم، پنج سدهٔ اخیر جهان راطوری با هم نزدیک ساخته که فلسفه های ملی، مانند سایر مشخصات ووجوه ثقافی و کلتوری از مرز های ملی پا فراتر گذارده یکی بر دیگری تأثیر فراوان افگنده است.

به تأسی از همین جریان است که خواست و ندای تعلیم و تربیهٔ محیطی ما را به اقدام وعمل

جهانی در عرصهٔ پاسخ به موقع وشایسته به پروبلم استفاده های نادرست و نامعقول از محیطهای فزیکی و اجتماعی در تمام جهان دعوت مینماید وبه آن سو میکشاند. این ندا متوجه تمام نظامهای تعلیمی و تربیتی ،که نظام ما خارج از آن قرار ندارد، به منظور آموزش و پرورش همشهری جهانی و جهانگراهایی میشود که مسؤولیتهای محیطی را به دوش دارند — محیطهایی که در حال حاضر خود در آن به سر میبرند و اخلاف و بار ماندهگان شان در آینده به سر خواهند برد.

آنچه طور خلاصه درسطور بعدی ارائه میشود، کوششی است برای تشخیص وتعیین پارهیی از عقاید وذهنیتها برای تعیین هویت و خصلتهای یک همشهری جهانی یاجهانگرایان، تادر نهایت امر بتوانند به مثابهٔ فلسفه یی اساسی و بنیادی و اهداف عاطفی تعلیمات محیطی مصدر خدمتی شود.

سیری برتاریخچهٔ تعلیمات محیطی دو خصلت عمده و بارز را در ارتباط با همشهری جهانی به خاطر میآورد: یکی این که همشهریان باید با زیور دسپلین شخصی و فردی مجهز باشند و دیگری این که اخلاق شخصی و فردی باید دارای بعد یا خاصهٔ جهانی و همهگانی باشد. در این ارتباط ضرورت کیفیت دسپلین شخصی را دانشمندی به نام مام فورد (Mam ford، ۱۹۴٤) امری مؤکد دانسته است وفقدان آن را یکی از دلایلی شمرده گفته است که چرا انسان توسط آنچه به آن والا ترین و بیشترین ارزش قایل بوده است (مانند قدرت، تفوق وتسلط بالای قوای طبیعی، تمایل و اعتیاد عامی به دانش) به خوف و تهدید کشانیده شده است. وی مفکورهٔ دسپلین شخصی را طی تعریفی از «شخصیتهای متعادل» چنین بیان نموده است:

شخصیتهایی که قابلیت تنظیم وکاربرد معقول ذخایر نهایت زیاد انرژی، دانش وثروت ما را بدون ابتلا به فساد واخلاق ناپسندیده دارا باشند. (۸)

بعد وخصلت جهانی شخصیت مقتضی آنست که هر همشهری جهانی خود را ازیکسو محافظ ومواظب منافع ملت وبین المللی بداند وازسوی دیگر، مهارتهایی درخود انکشاف دهد وآن را معتدلانه به کاربرد که به یمن آن بتواند برای حل اوضاع وحالات برخورد وتضاد آفرین، مفاهمه وتبادل نظر نماید.

این تقاضاها، سیر وحرکت ما را به سوی راههای جدید تفکر واندیشه در بارهٔ جهان تقویت بخشیده، آگاهانه ماهیت و فطرت اهداف ملی وبین المللی را در مسیر تغییر قرار میدهد. مطلب

از آنچه که گفتیم ارزیابی مجدد وترك احتمالاتی اولیتها واحجافات پذیرفته شدهٔ قبلی در ساحات ومحدوده های علمی، اجتماعی، اقتصادی وسیاسی است. معنای دیگر آن، بسط و توسعه دلچسپیهای تنگ نظرانهٔ حکومات است در طول پنج قرن اخیر که وسیعاً دامنگیر کشورها بوده باید طوری تحول نماید که اهداف ومقاصد ملی به سود مشترك ملل جهان (سیارهٔ مابه مثابهٔ جهان واحد مبین ومددگار واقع گردد.

خصلت دیگر همشهری جهانی «آگاهی خودی» شخص به مثابهٔ یک موجود ارزنده است کاپرا (Capra، ۱۹۷۷) اندیشهٔ اصلی واساسی جهان غرب را — خورده سازی فرد به ماده ومعنی تن وروح، فعالیتها، ذکاوتها، احساسات وعقاید — خوانده است که باتضاد فطری وذاتی بین اراد وعزم آگاهانه و غریزه های احتیاری (طبیعی) توأم میباشد. کاپر امعتقد بر آن بود که مفکوره خود تجزیه شده » ما را به مفهوم ذهنی و تصوری محیط رهنمونی میکند که آنهم به نوبهٔ خود خرده خرده بوده با عواقب تباه کن همراه است (شمارهٔ ٥، ص ١٠) به قول وی :

خرده سازی مارا از طبیعت واز همنوعان مابیگانه ساخته است. توزیع غیر عادلانهٔ منابع طبیعی عظیم ومشترك را بارآورده است وموجب ایجاد زمینه های بینظمی سیاسی واقتصادی شد است. علاوه بر آن، منتج به امواج روز افزون تشدد خود به خودی وهم سازمان یافته وایجاد یک محیط بدنما وآلوده که در آن حیات مادی ومعنوی دستخوش وضع غیر سالم شده گردیده است. (١

بر داشت مااز مفکورهٔ «کل واحد» این است که همشهریان باید بامحیط احساس یگانه گی یکتایی نمایند. برای توضیح این مطالب چند مثال می آوریم. امید است وافی وکافی پذیرفته شود اگر چه این مثالها به جوامع قبل از صنعتی شدن مربوط اند، باآنهم، دستاوردهای انسان متفکر را تمثیل میکنند که به قسم پوشیده وپنهان در جهان ماوجود دارد ومابه احیا وآشکار سازی آن سخت نیاز مندیم. کاتی برلاند (Cottie Berland، ١٩٦٥) دربارهٔ اسکیموی امریکایی مینویسد که و بسته گی خود را برجهان طبیعی شناخته است. موصوف ملاحظات خویش را چنین خلاصه میکند

نوعی از ارتباط ومناسبات بین شخصیت درونی وی (اسکیمو) وتمام اشیای محیط وماحول او وجود داشت. (١٠)

همین نویسنده مشاهداتش را دربارهٔ پیوبولز (Pueblos) چنین بیان کرده است :

رابطه بین انسان وقوای طبیعی ورابطه بین قلمرو حیوانات وسبزیها موضوع گـرد آوری اسطوره هایی راتشکیل میدهد که به تکرار درمحافل ومراسم دورو دراز توسط بازیگران ملبس به لباس وجامهٔ ویژه اجرا میگردید. نتیجهٔ آن مزج ویگانه‌گی بامحیط طبیعی بودکه درآن به سر میبردند. (۱۱)

دراین‌جوامع رابطه با محیط درعقاید مذهبی ریشه داشته است. مذاهب شرق نیز وحدت ویگانه‌گی اساسی جهان رااظهار وپیشگویی کرده‌اند. دردین هندویی (Hineuism)نام برهمان (Brahman)؛ دردین بودایی (Buddhism)رسم چارماکایا (Charmakaya)؛ دردین تایزم (Teoism) نام تاو(Tao) را به خودگرفته‌است. درجهان غرب، نفوذ مسیحی‌مفکورهٔ انسان را به مثابهٔ موجودی بیگانهٔ ازطبیعت پیش‌بینی کرده است ونقش اورا تسلط خواهی، غلبه، واستثمار دانسته است. این اندیشه بـه اشغال قبلی ذهنی باپیشرفت ساینس وتـکنالوژی در آن استقامت رهنمونی کرده است ؛ سمت و استقامتی که پر از مزایا و پیام‌آور بسیاری از ترقیها و شگفتیها (یعنی کنترول وامحای امراض، تولید بیشتر و بهتر محصولات زراعتی وامثال آن) بوده است. این پیشرفتها درپهلوی مزایا با نقایص نیز همراه بوده است که ازآن جمله ازضایعات ، آلوده گیها وضیاع منابع میتوان نام‌برد. به‌پیمانه‌یی‌که دانش‌افزایش‌یافت به‌مفکورهٔ‌وحدت‌ویگانه‌گی‌وکاینات نیز توصل وتقرب ورزید. این امر نیز توسط اشخاصی پیش‌بینی‌شده بود که ازآنها نام بردیم. این ادعا مستدل است ؛ زیرا شواهد دقیق تجربی ازآن پشتیبانی میکنند. کوپرا درنتیجه مینویسد که :

وحدت اساسی‌کاینات نه تنها مشخصهٔ مرکزی‌تجربهٔ سری وپوشیده نبوده، بلکه‌یکی ازمهمترین کشفیات فزیک جدید نیز میباشد. (۱۲)

وظیفه و رسالت تعلیم و تربیهٔ محیطی تشویق و ترغیب محصلان و شاگـردان است تا باشد مفکورهٔ وحدت‌ویک‌پارچه گی کائنات را بپذیرند وبدانند که کنش‌ازخود واکنش داردکه هردو مستلزم‌آزمایش برای دریافت اثرات آنها براین وحدت ویکپارچه گی‌است. این رسالت درمرحلهٔ اول به دوش کلانسالان به شمول معلمان و آموزگـاران ، یعنی آنهایی است که به حدکافی به پخته‌گی‌سنی رسیده‌اند وازشهامت ودلیری‌کافی برخوردار اند تا تمایل‌وگرایش‌زنده‌گی‌خویش

را از غلبهٔ یک جهان خارجی بر یک ساز مانده‌ی مجدد و تنظیم مجدد هر شخص و شخصیت دور ادور ایده‌ها و ارزشهای جدید، به درک و احساس کاملاً[۲] جدید جهان، حیات و زمان تغییر و انتقال دهند تا در نهایت امر منتج به یک عقیدهٔ جدید توأم با تغییرات مطلوب و پسندیده در شغل و پیشه، در شیوهٔ زنده‌گی و در مناسبات شخصی گردد. در ارتباط به ارزیابی مجدد و ساختار جدید مناسبات انسان بامحیط فزیکی چیاپو(Chiappo ، ۱۹۷۸) مینویسد که این به عهدهٔ همشهریان جهانی‌است که یک اصل و عقیدهٔ مذهبی را بپذیرند که‌مسلماً چنین میپندارد.

انسان به طبیعت تعلق دارد. وی بخش لاینفک پروسه وجریان پویای آنست وآن به نحوی که قوت وقدرت آن بیشتر از انسان است که وی در آن مستغرق میباشد. (۱۳)

معنای این ابتلاوگرفتاری‌آنست که انسان بر طبیعت‌به مثابهٔ منبع معین‌وآشکار حیات، به‌مثابهٔ مظاهر جمال شکل وبه مثابهٔ منبع الهام ابتکاری اتکا میکند وبر آن میشمارد. باری اگر این گرفتاری تحقق پذیرد، انسان خود را از قید وبند غارتگرانهٔ طفیلی میرهاند و از بسته‌گی و پیوسته گی متقابل و ماهیت لاینجزای تمام انواع واشکال حیات آگاهی میباید.

افراد درطرح پلانهای حیات شخصی، مارا متیقن ومطمئن میسازند که انتخاب و اشتغال آنها در هنر، ساینس، راستی، جمال ومذهب درغنا وتوانگری نوع بشر به شکل کل میافزاید همشهریان به مثابهٔ محافظین ومواظبین منافع ملی وبین المللی، فعالیت اقتصادی را به صیغه وسیلهٔ ارتقا واعتلای کیفیت حیات همه‌گان مطمح نظر داشته میباشند. آنها بااطمینان این فعالیتها را پلان مینمایند وتطبیق آن را به‌شیوه‌یی درنظرمیگیرند که به تمام نابه‌سامانیهاوبدبختیهای اجتماعی ازقبیل فقر، گرسنه گی، بیسوادی، آلوده‌گی، استثمار وتسلط خواهی خاتمه دهند. آن طوری‌که در صفحات گذشته اشاره‌شدهمشهریان به آن گونه پالیسیهای اقتصادی انگشت‌انتقاد باید نهند که صرف‌متوجه بالابردن تولیدات، بدون رعایت عواقب آن باشد. همشهریان‌جهان تمام اقدامات‌سیاسی واقتصادی را موردبررسی وارزیابی قرار میدهند تابالاتر معلوم نمایندکه این اقدامات تاچه اندازه به تعاون وهمکاری تشویق میکند تابه تفرقه و تجزیه بین ملتها وجمعیتها. همشهریان هر ابتکار صنعتی را عمیق ودقیق وبایک جهانبینی تازه بررسی مینمایند، تامطمئن گردند که ابتکار نه تنها متضمن ایجاد منافع مادی است، بلکه متضمن پرورش انسانهای «خوب ونیک سیر» نیز میباشد. اختراعات

ایجادیات درساحات ساینس وتکنالوژی درپرتو بالقوهٔ هریک چه برای بهبود ومنافع بشر وچه ، مثابهٔ تأثیرات سوء آن بر محیط طور کل وکیفیت حیات انسانهاتحت مطالعه وبررسی دقیق قرار اده شود وکیفیت بهتر ساخته شده حیات باید بالاتر ازتمام ملحوظات دیگر مقام گیرد. باآنهم لازم است همشهریان ورای تحت سؤال قرار دادن قدم فراتر نهند. آنها باید خواستار ومستعد لانریزی وتطبیق آن درعمل به خاطر بهترسازی « صحت سیارهٔ » مابا شند. این همشهریان جهان ممثل شخصیت اید یالی بشوند که استادان و معلمان تعلیمات محیطی برای تحقق آن پیگیرانه سعی وتلاش میورزند.

اصول وعقیدهٔ چنین فلسفهٔ جدید به مثابهٔ هدف سرتاسری وجهانی ، حیثیت رهنمود را برای تمام استادان وآموزگاران تعلیمات محیطی به خود گرفته است و آن در کنفرانس بلگراد منعقدهٔ سال ۱۹۷۵ به عبارت زیربیان شده بود :

ایجادیک جمیعت جهانی که ازمحیط آگاه وبه آن وپرابلمهای مربوط به آن علاقه مند باشند وباریور دانش ، مهارتها ، ذهنیتهاو انگیزه ها آراسته ومتعهدبه کارهای فردی وجمعی به منظور حل پرابلمهای جاری وجلوگیری ازپروبلمهای جدید باشند. (۱٤)

لازم است یادآورشویم که مقاصد وپرنسیپهای رهنمود تعلیمات محیطی ، که با این هدف کلی سازگاری وپایداری دارد ، درکنفرانس تبلسی (۱۹۷۷) فورمول بندی شدوبه سطح جهانی مورد پذیرش واستقبال قرار گرفت که ذیلاً ارائه میشود :

اول ، اهداف ومقاصد

ـ آگاهی : معاونت به گروههای اجتماعی ، افراد واشخاص به غرض فراگیری اطلاعات و معلومات وکسب حساسیت دربرابر محیط درمجموع ، وپروبلمهای مربوط آن ،

ـ دانش : مساعدت به گروههای اجتماعی ، اشخاص وافرادبه منظورحصول تجارب متنوعه و همه گونه آموزش تفاهم اساسی درمورد محیط وپروبلمهای متعلق به آن ،

ـ ذهنیتها : کمک به گروههای اجتماعی ، اشخاص وافراد به خاطرحصول دسته یی ازارزشهاو احساسات راجع به بسته گی ودلچسپی به محیط وانگیزه انگیزی برای سهمگیری فعالانه در اصلاح وبهترسازی وحفاظهٔ محیط ،

- مهارتها: معاونت به گروههای اجتماعی، اشخاص وافراد به غرض کسب وفراگیری مهارتهابه خاطر تشخیص وپیش بینی پروبلمهای محیطی،

- سهمگیری: فراهم آوری زمینه وفرصتهای مناست به گروههای اجتماعی، اشخاص وافراد به خاطر اشتراك فعالانه درتمام سطوح وعرصه هادرجهت کار وپیکار درحل پروبلمهای محیطی.

دوم، رهنمودها، تعلیمات محیطی باید :

- محیط رادر کلیت آن، طبیعی و تصنعی ؛ تکنالوژیکی و اجتماعی (اقتصادی، سیاسی تکنالوژیکی، تأریخی، اجتماعی، اخلاقی وتجملی)، درنظر داشته باشد.

- یک عملیهٔ متداوم ومادام حیات بوده، قبل ازشمول به مکتب آغاز وتاطول تمام مراحل تعلیمات رسمی وغیر رسمی ادامه یابد.

- ازنگاه روش، دارای وجوه مشترک بارشته های همبسته باشد. از هر رشته یی ازعلوم به مساعد سازی زمینه برای یک دورنمای کلی ومتوازن استفاده جوید.

- مسایل عمدهٔ محیطی را ازنگاه محلی، ملی، منطقه یی وبین المللی بررسی وارزیابی نماید تاباشد محصلان وشاگردان باربوربینش سالم به اوضاع واحوال محیطی درسایر ساحات جغرافیایی آراسته شوند.

- براوضاع موجوده وبالقوهٔ محیطی تمرکز داشته باشد؛ سابقه ودورنمای تأریخی را نیزمدنظر قرار دهد.

- ارزش وضرورت همکاری وتعاون درسطح محلی، ملی وبین المللی رادرجلوگیری وحل پروبلمهای محیطی تقویه وتنمیه نماید.

- تمام وجوه ومناظر محیطی رادرپلانهای انکشاف ورشد طور دقیق وصریح درنظر گیرد.

- به آموزنده گان قدرت بخشد تانقشی را درپلانریزی تجارب آموختنی خویش ایفا نمایند وتصامیم اتخاذ نمایند وعواقب آن راپذیرند.

- حساسیت محیطی، اطلاعات، معلومات، مهارتهای حل پروبلمها وتوضیح ارزشهای محیطی راباهم ارتباط دهد. برتحقیق وارزیابی نتایج آن درتمام سنین تأکید ورزد ودر هرحالت، برحساسیت محیطی جمعیت خورد آموزنده درسنین کودکی وخوردسالی توجه خاص مبذول بدارد.

- به آموزنده گان کمک کند که اعراض وعلل واقعی پروبلمهای محیطی را کشف نمایند.

برپیچیدگیهای پروبلمهای محیطی تأکید ورزد وبنابران، ضرورت انکشاف مهارتهای ذهنی تحلیلی وسنتیزی عطف توجه داشته باشد.

تجارب لازم وضروری رابرای تشخیص، ارزیابی، پلانریزی وتطبیق عملی آن درمحیط تدارك ومهیاگرداند. (۱۵)

ازاهداف ورهنمودهای متذکره چنین برمی آید که در دانش وجوه وعناصر مرکبه یی وجود دارد که بمثابهٔ اساس وبنیاد اعمار مهارتهاوپرورش ذهنیتها، محراق وهستهٔ اصلی تعلیمات محیطی راتشکیل میدهد که بدون آن نمیتوان به اهدافی نایل آمدو فلسفهٔ تعلیمات محیطی رابه کرسی نشاند.

منابع ومآخذ

1- Unesco. Division of Science, Technical and Vocational Education, **Environment Eduction**: Mobule for Per-Service Training of Science Teachers and Super visors of Secondary Schools. No:7,Paris: Unesco Press, 1983, P.28.

2- Unesco, Division of S.T.U.E. **Environment al Education**: Molule for Pre-Service Training of Teachrers and Supervisors of Primary Schools. No:5, Paris: Unesco Press, 1983, P.15.

3- Unesco, Division of S.T.V.E. **Environmental Eduction.** No .8.Paris: Unesco Press, 1983,P.10.

4- Unesco, Division of S.T.v.E. **Environmental Education.** No.5,P.4.

5- Ibid, P.5.

6- Ibid, P.6.

7- Unesoco, Division of S.T.V.E. **Environmental Education:** No. 8, P.13.

8- Mumford, Lewis. **The Condition of Man**. N.Y: Harcourt Birace jovianovich 1944, P.10 in No. 5. above.

9- Capra, 1977. P.9, in No5 (above), P.10.

10- **Ibid,** P.18.

11- **Ibid,** P.141.

12- Ibid. P.117.

13- Chiappo, 1978, P.458 in No.5 (above), P.11.

14- Unesco, **Internaternational Confere nce on Environmat Educatoin'** (Balgrad), Final report, Paris: Unesco Press, 1975.P.15,in No.5 (above) P.12.

15- Bhata, S.C. (editor) **The Environmental Concern** India: Univer sity of Delhi Press, 1983, P:111.

16- Unesco, **Intergovernmental Conference of** fnv. Edu: Final report, Paris Unesco Press, 1978.

نویسنده: ح. حامدی
گزارنده: حلیم یارقین

پیوندها و مناسبات علمی و آموزشی جامی و نوایی

دوستی ، همکاری و به ویژه مناسبا ت علمی وادبی امیر علیشیر نوایی و مولانا نورالد عبدالرحمن جامی ، دو سیمای سترگ سدهٔ پانزدهم میلادی (سدهٔ نهم هجری) میهن ما شهرت زیادی برخوردار است. پایه های دوستی و همکاری این دو شخصیت بزرگ ، در زم دوستی و برادری تأریخی دو ملت به هم برادر اوزبیک و تاجیک بنا نهاده شده است.

نوایی پس از درگذشت دوستش جامی (۱۴۹۲م.ـ ۸۹۸هـ.ق.) بخشیده به خاطرهٔ دوس وهمکاری خود و جامی اثر مستقلی به نام «خمسة‌المتحیرین» (۱۴۹۳ـ۹۴م.) را نگاشت. ا اثر نشانهٔ مهم و ماندگار تأریخی دوستی وهمکاری صمیمانه میان نوایی و جامی است. آنس که خود علیشیر نوایی در پیشگفتار اثرش یادآور گردیده اثر از یک مقدمه، سه مقاله و یک خا تشکیل یافته از این که خوانش و مطالعهٔ این پنج بخش‌خواننده را به شگفتی اندر میسازد آن «خمسة‌المتحیرین» نامیده است.

در حقیقت هر یک از این پنج بخش یک داستان بوده خود اثر در مورد دوستی نوایی وجا دارای مطالب آموزنده وجالب است ، نوایی در مقدمهٔ اثر ، مولانا عبدالرحمن جامی را همچو

دانشمند سترگ، شاعر و ادیب بزرگ زمانش شناسانده ، تأریخ آشنایی و دوستی خود را با او یان میکند. مقالهٔ یکم ، رویداد های جالب دوران دوستی نوایی وجامی را در بر میگیرد. در مقالهٔ دوم از مکاتبه های نوایی وجامی ،که میان شان صورت گرفته ،سخن رفته است . مقالهٔ سوم، در بارهٔ آن آثار مولانا جامی است که او آنها را به خاطر نوایی نوشته در آنها شخصیت دوستش نوایی) را مورد ستایش قرار داده است. بخش انجامین ، در مورد کتب و آثاریست که نوایی نها را به خاطر آموزش و استفاده ،نزد جامی خوانده است . همچنان این بخش مطالبی را در ورد درگذشت جامی در بر دارد .

نوایی در زمان آغاز فرمانروایی ابو سعید میرزا (۱٤٥۷ـ٥۸م.) کوچیدن جامی را از شهر هرات به بخش خیابان آن یادآور شده و این که او نیز در قطار طالب العلمهای دیگر ، رسالهٔ «کافیه» جامی را با موفقیت خوانده و آموخته است یادآور میشود. (۱)

باید گفت که دوستی نوایی وجامی با رنخست از مناسبت شاگردی و استادی آنها آغاز یده ست. هنگامی که نوایی زاده شد، جامی ۲۷ ساله بود و در زمان کوچیدن از شهر هرات به بخش خیابان، حدود ٤٤ـ٤٥ سال داشت ،در این زمان جامی بنابر گسترده گی دانش و استعداد علمی خود شهرت قابل توجه داشت و توجه احترام عموم ازجمله علیشیر نوایی را ،که هجده سال داشت؛ به خود جلب کرده بود.

در این زمان علیشیر جوان افزون برجامی ، باآموختن از استادان دیگری چون فصیح الدین نظامی مطالعه وآموزش مستقل و پشتکار زیاد خود در محیط ادبی و علمی روزگارش به کمال رسیده بود.

توفیق نوایی در بسیاری از مباحثه های ادبی شاعران و ادبای مشهور زمانش ،سزاوار دقت ست ، نوایی در اثر خمسة المتحیرین خود (مقالهٔ یکم) از سهمگیری خود در بسیاری از دوره ها محافل ادبی ، مشتاقان شعر ، که در شهر هرات برپا میگردید، یاد آوریهایی دارد ، چنان که در یکی از این محافل مطربی این بیت امیر خسرو دهلوی را زمزمه میکرد :

مثال قطرهٔ باران سرشک من همه درشد چنین اثر دهدآری طلوعی چون توسهلی (۲)

اهل محفل از روی اعتراض وتنبیه به مطرب پیشنهاد نمودند که به عوض «سرشک من

همه در شد» ، « سرشک من همه خون شد» بخواند، چونکه «در شد» معنی «نیست» را میرساند این نظر را همهٔ اهل مجلس پذیرفتند؛ ولی نوایی باگفتن « این فقیر هیچ چیزی نگفتم» همرا نبودن‌خود را باآنها یاد آور میشود. اهل مجلس نیز با پرسش از نوایی از رای او آگاه شده، رو مسأله به مباحثه میپردازند، مباحثه کننده گان به این نتیجه میرسند که مسأله را باید به داوری یک تن از اهل خبره بیرون از جمع شان قرار دهند. بالاخر، برای حل‌مسأله موضوع را به وسیلهٔ نا به مولانا جامی نوشته او را به داوری فراخواندند. جامی به پاسخ این‌مسأله، مصرع زیرین را نوش میفرستند :

«سخن در است تعلق به گوش شه دارد» (۳)

در حقیقت، مطرب بیت یاد شده را درست خوانده بـرد، آنگونه که جامی در پاسخ خ نشان داده، « سخن در » به معنی در دانه است و تعلق به گوش شاه دارد» که اشاره به آریخ حلقهٔ مخصوص به گوش پادشا هان دوران گذشتهٔ خاور زمین است از پاسخ جامی دیحق نو وایی نیز پیدا ست .

لازم به یاد کرد است که در زمان ابو سعید میرزا ، علیشیر نوایی به حیث یک شاعر اد وپیشرو شناخته شده بود ،چنان که در مجالس النفایس ذکر خطاهای قافیهٔ عبدالصمد بدخشا که از استادان شناخته شدهٔ آن روزگار در مثنوی بود، قابل توجه است .

نوایی مینویسد: « بسیاری از اهل معنی و جماعت نازك فهم؛ که روی نکات باریک سـ میراند ند ، هنگامی که به دو دسته بخش شده روی اشعار انوری و سلمان به بحث میپرداخ به نتیجه نمیرسیدند، نزد این فقیر آمده‌میخواستند که در مسأله داوری نمایم. ایشان رای و ـ لازمی را که میگفتم میپذیرفتند و در نتیجه مناقشهٔ شان رفع میگردید.» (٤)

نوایی نیز همانند اشخاص بزرگ و دانشمند دیگر ، که در اوضاع مشخص لغ فیودالی میزیستند و طرفدار دولت مرکزی بودند، علیهٔ فیودالان کوچک مبارزه مینمود دولت سلطان حسین بایقرا را به مثابهٔ دولت مرکزی ،که حافظ تمامیت کشور وآرامش مردم ! نگریسته به خاطر استحکام وپایه داری آن کار کرد. در مبارزه علیهٔ شهزاده گانی چون یاد محمد ،که به منظور تجزیهٔ مملکت شورش‌مینمودند، رهبری نمود (سالهای ۱٤٦۹-۷۰م. اثر تدبیر علیشیر نوایی یادگار محمد به اسارت گرفته شد .

دوستیی که از مناسبات استادی و شاگردی آغاز یده بود، بعدهاشکل همکاری سیاسی وادبی سیار صمیمانه را به خود گرفت وهمانند مردان هومانیست بزرگی که در دوران نظام فیودالی زیستند (روستاویلی، نظامی، دانته، شکسپیر، گوته. پوشکین وغیره) نوایی وجامی نیز علیه بنگها وشورشهای بیهوده یی که آرامش عامه را برهم میزد، قرار گرفتند. «جامی ایده های خود ا در مورد آرامش و سعادت مردم و آبادانی مملکت به وسیلهٔ علیشیر نوایی درعمل تطبیق میکرد در راه به وجود آمدن نیات وایده های عالی به نوایی یاری میرساند.» (٥)

نوایی در مبارزه علیه شورشیان فیودالی، که آرامش زنده گی مردم را برهم میزدند، به سلطان سین بایقرا یاری میرساند؛ در عین زمان به جنگها ویورشهای تباه کن وویرانگر همراهی نکرده همکاری جامی در دفع وجلوگیری آنها میکوشید.

نوایی وجامی، نه تنها در مورد مسألهٔ تأمین صلح ورفاه مردم درمملکت، بل در راه تأمین دالت وآبادی مملکت هم دارای رای وفکر همگون بوده اند وباهم کار نموده اند. آنها رفاه دم وآبادی مملکت را نه به دین، بل به عدالت وا بسته میدانستند واین ایدهٔ اجتماعی وپیشرو را ها در آثار خود بازتاب داده اند، چنان که نوایی نوشته است:

شاه که ایش عدل ایله بنیاد ایتر	عدل بوزوق ملکنی آباد ایتر
کافر عادل انی آباد ایتیب	مؤمن ظالم انی برباد ایتیب

ترجمه: شاهی که کارش رابه عدالت بنا میکند، عدلش سبب آبادی میشود وآنچه که کافر ادل آباد کرده مؤمن ظالم آن رابرباد خواهد ساخت وجامی نیز چنین گفته بود:

نکته خوش گفته است آن دوربین	عدل دارد ملک را قایم نه دین
کفر کیشی کوبه عدل آید فره	ملک را از ظالم دیندار به (٦)

درنتیجهٔ همت واهتمام نوایی یکجا باهمکاری دوستانی چون جامی، حسن اردشیر وغیره، در ات علم، صنعت وادبیات انکشاف وپیشرفت زیاد نمود وآن شهر بمرکز مدنیت مبدل گردید، آنسان که نوایی وجامی درمورد تأمین مسایلی چون رفاه نسبی، صلح، انصاف وعدالت یم همکار وهمرای بودند، درزمینه های ادبیات، هنر وصنعت، اندیشه های فلسفی واجتماعی باهماهنگی زیاد داشت.

نوایی وجامی که پشتیبان ایده‌های پیشرو زیباشناختی وفلسفی روزگارخودبودند ادبیات زمان خود را نیز از جهت مضمون عالی وشکل بدیعی آن به مدارج عالی رسانیدند . چنان که اگر نوایی چنین نوشته باشد :

نظم داهم اصل انگامعنی دور ور — بولسون انینگ صورتی هرنی دور و

نظم که معنی انگا مرغوب ایماس — اهل معانی قاشیدا خوب ایماس

ترجمه :

صورت نظم هرگونه که باشد معنی درآن اصل است ، نظمی که معنی مرغوب نداشته باشد ، مورد پسند اهل معنی قرار نمیگیرد .

گر بود لفظ ومعنی اش باهم — این دقیق ولطیف وآن محکم

بیت او را آسمان گیرد — نام شاعر همه جهان گیرد (۷)

عایشیر نوایی ، بامعلومات همه جانبه وگسترده وآثار بدیعی درخشان‌خود احترام ومحبت دانشمندان وشاعران روزگار خودرا کسب نموده بود ، حتی جامی کتاب ، رساله ، غزلها وقصیده هایی راکه مینوشت ، نظربه التفات وباور صمیمانه یی که به دوستش نوایی داشت ، به اومیداد نوایی ، ازقول جامی جملات زیررا نقل میکند : این اوراق رابگیر ، ازسرتاپابخوان وهرچیزی که به خاطرت رسید دربارهٔ آن بگو. » نوایی بایادآوری این گفته‌های جامی نشان میدهد که جامی این کار را به منظور نقد واصلاح آثارش مینموده است . نوایی مینویسد که « ملاحظات خود را اگر میگفتم ، مقبول واقع میشد .» (۸) نوایی در « خمسهٔ» خود نیز یادآور میشود که جامی آثار خود رانخست برای او غرض ملاحظه میفرستاده است .

نامه غه کیم رافم ایتیب خامه سین — کورمه دی مین کورمه‌ین ایل نامه‌سین (۹)

این که جامی آثار خودرانخست به ملاحظهٔ دوستش نوایی‌میرساند ، درحقیقت افاده کنندهٔ اخلاص وباور صمیمی اونسبت به‌نوایی است . نوایی نیز ازصدق دل وصمیمیت زیاد ، آثار خود را نخست ازنظر جامی گذشتانده ازدوستش (جامی) نظرومصلحت میخواست . آنها نسبت به هم مانند شاگرد ونیز به یکدیگر مثل استاد برخورد داشتند . درجریان چنین یک علاقهٔ صمیمی وادبی اکثر ایده‌های نوبه میان‌آمده آثار تازه‌ایجاد میگردید. تأریخ ایجاد اثر « تحفة‌الافکار »نوایی

ین گفتهٔ مانمونهٔ خوبی تواند بود : «روزی درخدمت آنحضرت (جامی) بودم.* دربارهٔ گونه‌یی
ظم سخن میرفت ودرهنگام صحبت ازقصیدهٔ «دریای ابرار» امیرخسرویادآوری شد. این
در تعریف آن گویا مبالغه کردم ....
ضرت(جامی) هیچ چیزی نگفتند تا این که مجلس به پایان رسید .
«درآن روزها پادشاه میخواستند که به مرو بروند، پس ازچندروز مقدمات سفر فراهم گردید .
به منظور کسب اجازت از آنحضرت (جامی)به خدمت ایشان رفتم. فاتحه خوانده رخصت
ند وار بغل خود یک پارچه کاغذ بیرون نموده به فقیر عنایت فرمودند، گرفته گشودم جواب
یای ابرار» ، «لجة الاسرار» بود که درآن روزهاسروده بودند. هرکس خوانده میفهمد که
ت به «دریای ابرار» یکدست ورنگینتر واقع گردیده است. از روی نیازمندی به اسپ سوار
، بالای اسپ قصیده را خوانده هنگامی که باسرور روان بودم ، در خیالم مطلع قصیدهٔ
حفة الافکار» آمد، پس ازرسیدن به منزل آن رانوشته به وسیلهٔ شخصی به خدمت آنحضرت
می) فرستادم تااگر به تکمیل ساختن لایق وبه آن اشارتی شده بود، مشغول شوم والاخیر .
«آنحضرت (جامی) به نامهٔ خود ستایشها و مبالغه هانموده فرستادند، قطعه :

رهی کرده ازشوق شهباز طبعت همایان قدسی هوای تذروی
رهسردم فرستاده مطلع خوش که ازاهل سخن مثل آن نیست مروی

مطلع «دریای ابرار» امیرخسرودهاوی این است :

کوس شه خالی و بانگ غلغلش دردسراست هرکه قانع شد به خشک وترشهٔ بحر وبراست

مطلع «لجةالاسرار» مولانا جامی چنین است :

کنگر ایوان شه‌کزکاخ کیوان برتراست رخنه ها دان کش به دیوار حصار دین دراست

م «تحفة الافکار» علیشیر نوایی این است :

آتشین لعلی که تاج خسروان رازیوراست اخگری بهرخیال خام پختن درسراست»(۱۰)

احترام وحرمت شاعران بزرگی چون جامی رانسبت به علیشیرنوایی ازاینجانیز میتوان
ید که آنها درسروده های خود از غزلها ی نوایی پیروی نموده غزلهای مشابه سروده اند،
ن که نوایی دراثر خود «خمسةالمتحیرین» یادآور میشود به غزل اوبامطلع :

اچماغای ایر دینگ جمال عالم ار اکاشکی   سالماغای ایر دینگ باری عالمده غوغا کاشکی

ترجمه: می نه بگشودی جمال عالم ار اکاشکی   پر نمیکر دی همه عالم ز غوغا کاشکی

که میان مردم شهرت داشته است، جامی هم پیروی نموده غزلی سروده است. نوایی در ادامهٔ این مطلب مینویسد: لیکن «به نظم ترکی التفات نمیکردند، یک غزل دری گفتند که مطلع آن این است:

دیدمی دیدار آن دلدار رعنا کاشکی   دیده روشن کردمی زان روی زیبا کاشکی

غزل نوایی وغزل نظیرهٔ جامی به آن، که مطلع آنها در بالا ذکر گردید، به ملاحظهٔ سلطان حسین بایقرا رسیده مورد پسندش قرار گرفته بود. نوایی با یادآوری این موضوع در «خمسة المتحیرین» میگوید که حسین بایقرا از او خواسته بود تا روی غزل جامی یک مسدس ببندد. او بر یک غزل جامی مسدسی بسته آن را به جامی میفرستد و مورد پسند وستایش جامی قرار میگیرد. آغاز مسدسی را که نوایی به غزل جامی ساخته بود، چنین است:

کردمی در خاک کوی دوست ماوا کاشکی   سودمی رخسار خود برخاک آن پا کاشکی

آمدی بیرون زکوی آن سروبالا کاشکی   برفع افگندی زروی عالم آرا کاشکی

دیدمی دیدار آن دلدار رعنا کاشکی

دیده روشن کردمی زان روی زیبا کاشکی (۱۱)

اگر جامی به غزل ترکی (اوزبیکی) نوایی با ردیف «کاشکی» نظیره نوشته باشد، نوایی نیز با تخلص «نوایی» به زبان دری نظیره یی به یکی از غزلهای جامی سروده است. مطلع غزل جامی چنین است:

مرغ جان کردی هوای دانه‌های خال او   گر نبستی رشتهٔ لا غرتن من بال او (۱۲)

غزل نوایی بااین مطلع آغاز میشود:

چشم شوخ یار وازدنبال ابروخال او   هست آهویی که چرغی باشد ازدنبال او (۱۳

به این غزل نوایی، شاعرانی چون هلالی، سیفی بخاری وغیره غزل نظیره سروده اند.

سلطان حسین بایقرا (سالهای فرمانروایی او ۱٤٦۹-۱۵۰٦م. است) که خود نیز دارای قریحه وذوق شعری بود وبه ادبیات وهنر علاقه داشت، دراوایل فرمانروایی خود از مردان بزرگی چو

ـی وجامی ،که دررشد وانکشاف دانش ،مدنیت وهنر اندرکار بودند ،پشتیبانی مینمود؛ ولی
ـتر به میخوارهگی وعیاشی پرداخت ، به قول ظهیرالدین محمدبابر « روزی نبودکه پس از نماز
ـن نمینوشیده ، «اولا دوسپاه اونیز چنین حال داشتند . بهافراط عیش وفسق مینمودند .» (١٤)
ـایی خزینه هم درچنین راهها صرف میشد. برای فراهم آوردن پول ، بالای مردم انواع مالیات
ـع گردید ، نوایی به این سیاست وروش دربار نارا حتی ومخالفت آشکار نشان داد ، از این سبب
ـیس وفتنه ها علیه نوایی فزونی گرفت ، موقف عناصر سود جوو مخالف در دربار تقویت
ـریافت .

حسین بایقرا ، زیرتأثیر ونفوذ وزیران فاسد وضد منافع مردم چون مجید الدین مصلحتها و
ـنماییهای نوایی را نادیده انگاشته بهآن بی اعتنا گردید ، «مقابلهٔ علیشیر نوایی بامحیط واشخاص
ـر ،که پیرامون حسین بایقرا را اگرفته بودند ، دشوار بود. جنجالها وفسق وفساد خانوادهٔ سلطان
ـن بایقرا ، برای نوایی ناخوشایند و غیر قابل تحمل بوده» (١٥)

علیشیر نوایی با مشاهدهٔ شرایط ناگواری که درآن کار کردن به سود خلق ومملکت دشوار بود ،
ـدیشهٔ استعفاو دست کشیدن ارکار دولتی میافتد . او در این امر از دوست و همکارش مولانا
ـی رهنمایی و مصلحت میخواهد؛ ولی مولاناجامی به کناره گیری شخصی مانند علیشیر نوایی
ـستگاه دولت ، که بودنش درآن بهحال مردم ومملکت مفید بود ، رضایت نشان نمیدهد. او
ـراهد که تاعلیشیر نوایی در دستگاه سلطان حسین باقی مانده پناهی برای مردم باشد. او (جامی) ،
ـصلحتها و نصیحتها ی گونه گون نو ا یی را آرام سا خته از تصمیم کناره گیر یش منصرف
ـرداند . این موضوع را نوایی چنین بیان میکند:

« من فقیر آن زمان که به خدمت مشغول بودم ، همیشه به آنحضرت (جامی) در مورد خلاصی
ـدم التماس مینمودم. ایشان (جامی) باسخنهای مخصوص فقیر را تسکین میدادند .»

نوایی مصلحت استاد جامی را در نظر گرفته به وظیفهٔ خود ادامه میدهد؛ ولی او به دسایس
ـبار ، ظلم و بیعدالتی نسبت به خلق تاب آورده نتوانست. رفته رفته درد محیط
ـنان آور دربار در نوایی فزونی میگیرد . این مسأله از قصیدهٔ «تحفةالافکار» نوایی نیز برای
ـوشن میشود:

«...آنحضرت (جامی) این رقعه (خط) را نوشته فرستاده بودند که قطعه :

چو حرف چند خواندم زان قصیده　　　دل خاصانش اندر قید دیدم
در آن اثنا چوشد چشم بصیرت　　　گشاده جمله دلها صید دیدم (١٦)

جامی به سخن خود ادامه داده، در مورد مضمون قصیده چنین میگوید : «از روش آن چنین فهمیده شده که شما در فکر روی تافتن از کار های مملکت محکم قرار میگیرید.» (١٧)

نوایی در اینجا دو باره از جامی نظر نخواسته استعفا داد و از کار های دیوانی کناره گرفت. در این هنگام جامی نیز تشدید دسایس دربار ووضع وحشت انگیز آن را احساس نموده دور شدن نوایی را از چنین محیط هلاکتبار معقول یافته بود.

علیشیر نوایی پس از کناره گیری از وزارت هم متوجه منفعت مملکت و خلق بود. از حساب در آمد های آب و زمین متعلق به خود کار های عمرانی و مدنی خود را ادامه داد. در عین زمان او با علاقه مندی و جدیت زیاد به آفرینش آثار ادبی و علمی پرداخت.

شاعر در سرایش اشعار لیریک ترکی (اوزبیکی) و دری و غنای آثارش چون «چهار دیوان» و «دیوان فانی» ادامه داده، در عین حال روی اثر بزرگش «خمسه» کار نمود. نوایی کار های ایجادی و علمی خود را نیز با منافع مردم هماهنگ ساخت.

نوایی، زبان اوزبیکی را به درجهٔ یک زبان بدیعی بالا برده، آثار فراوان ادبی و علمی را به زبان مادری خلق اوزبیک ایجاد نمود. به اینگونه به فرونشاندن عطش آنها پرداخت. نوایی اساساً انسانیت را با معیار غمخواری و دلجویی خلق حساب میکرد:

آدمی ایرسنگ دیمه گیل آدمی　　　انی کیم یوق خلق غمیدین غمی (١٨)

ترجمه: اگر انسان هستی، آنکس را انسان مشمار که از غم خلق هیچ غمی نداشته باشد.

نوایی در «خمسهٔ» خود در بارهٔ نظامی، امیرخسرو دهلوی و جامی سخن رانده میگوید که آنها «خمسه» های خود را به زبان دری نوشتند که دری زبانان آنها را خوانده خرسند شوند. من «خمسه» را به زبان ترکی (اوزبیکی) مینویسم تا که مردم ترکی (اوزبیکی) زبان نیز بهره گیرند.

فارسی اولدی چوالرگه ادا　　　ترکی ایله قیلسم انی ابتدا
فارسی ایل تاپدی چو خرسند لیک　　　ترکی داغی تاپسه برومند لیک (١٩)

در واقع آنسان که جامی گفته است، با کلید قلم نوایی خزینهٔ سخن گشوده میشود، شاعر بزرگ (نوایی) باآفرینش آثار لیریک (خزاین المعانی)، اپیک (خمسه) وعلمی (محاکمه اللغتین) وغیره همه امکانات را برای رشدوانکشاف زبان اوزبیکی فراهم گردانید، نوایی بااین آثار ارجناک خود زبان اوزبیکی رابه سویهٔ یک زبان ادبی بالا برده ، ادبیات خود را به خلق نزدیک ساخت. او برای زبان ادبی اوزبیکی و ادبیات کلاسیک آن بنیاد استوار ومحکمی گذاشت.

باید گفت که جامی خدمات نوایی را در این راه به دیدهٔ قدر وتحسین مینگریست.

دوستی صمیمانهٔ نوایی وجامی، در جهانبینی و اندیشه‌های هومانیستی واستتیکی آنان در همکاری وباوربی آلایش شان به همدیگر ودر نهایت در زنده‌گی ادبی، به نیکویی افاده یافته است.

نوایی، در دومین مقالهٔ اثرش «خمسة المتحیرین» نگاشته های شعریی راکه میان او و جامی در زمینه های مختلف دوستی وهمکاری شان نوشته شده، گنجانیده است.

نمونه های مکاتبات دوستانهٔ نوایی وجامی در اثر «بهارستان» جامی و «مکارم الاخلاق» خواند میرآورده شده‌است. نمونهٔ این‌گونه نامه ها به‌وسیلهٔ «خمسة المتحیرین» نوایی نیز به ما رسیده است. چنان که نوایی در دومین مقالهٔ اثرش مینویسد :

«ایشان (جامی) در هنگام سفر مکه، از بغداد نامهٔ نهایت رنگین نوشته بودند، در آغازش یک غزل وجود داشت که مطلع آن این است :

بر کنار دجله دور از یار محروم از دیار دارم از اشک شفق‌گون دجلهٔ خون بر کنار

به تقلید از آن غزل، نامه‌یی نوشته بودم :

شام هجران کوبه مغرب شدنهان خورشید وار یا رب اش صبح وصال از جانب مشرق بر ار

در پایان نامه این رباعی را نوشته بودم :

این نامه نه نامه واقع درد من است آرامی درون رنج پروردمن است

تسکین دل گرم ودم سرد من است یعنی خبر از ماه جهان گرد من است (۲۰)

ایشان (جامی) هنگام بازگشت ازسفر مکه از حلب پاسخ نوشته بودند :

این رقعه نه رقعه مایهٔ هر طرب است تحصیل نشاط وعیش را خوش سبب است

این سان که بودمختصر وپرمعنی گویا زجواهر الکلیم منتخب است (۲۱)

نوایی زمانی که جامی از راه شام از سفر بر میگشت چنین اشاره دارد :

انصاف بده ای فلک مینافام | تاازاین دوکدام خوبتر کرد خرام
خورشید جهانتاب تو از جانب صبح | یاماه جهانگرد من از جانب شام

ایشان (جامی) پاسخ این رباعی را نوشته بودند :

با کلک تو گفت نامک ای گاه خرام | صدتحفه خوش به رم آورده زشام
گر پای تو در میان نبا شد نرسد | مهجوران را از جانب دوست پیام (۲۲)

چنان که دیده میشود ، نوایی وجامی مکاتبهٔ صمیمی وپراز اشتیاق دیدار باهم داشته اند این دوستی آنها به رسم وعادت مبدل گردیده بود وآنهاهمیشه ازحال یکدیگر خبرگیری میکردند. آنها به وسیلهٔ این گونه نامه ها ، انتهای صمیمیت ، حرمت ومحبت را به همدیگر نشان میدادند.

سومین مقالهٔ «خسمة المتحیرین» در مورد آثاری است که جامی به خاطر نوایی نوشته درآنها شخصیت نوایی ستایش شده است ، چنان که آثار فلسفی ـ تصوفی جامی مانند «نفحات الانس» و «اشعة اللمعات» ورساله هایش مانند «بهارستان» و «موسیقی ود ر » از آن شمار اند .

درگذشت جامی (۱٤۹۲م .) برای نوایی خیلی گران وغم انگیز بود . به خاطر دوست مرحومش مرثیهٔ ترجیع بندی با ۱٤۰ مصراع سروده است. دراین مرثیه درد وغم فراوان شاعر (نوایی) نسبت به درگذشت جامی افاده یافته درآن سیما وشخصیت بزرگ او تجسم یافته است ، چنان که :

دوستان درهمه فن نادرهٔ عالم کو | افضل وا فصح اجناس بنی آدم کو ؟
دل اصحاب شداز تیغ فراقش صدریش | آنکه بودی به همه خلق خوشش مرحم کو ؟
خامه روکرده سیه جامهٔ خود راز ده چاك | که خداوند من آن بر علما اعلم کو ؟
حجره خالی وپریشان شده اوراق کتب | صاحب حجره کجا جامی آنها هم کو ؟ (۲۳)

کوتاه سخن این که دوستی دوشاعر ، ادیب ومتفکر سترگ شرق نوایی وجامی در تاریخ ادبیات دوملیت به هم برادر تاجیک واوزبیک دارای اوراق زرین وآموزنده است.

سرچشمه و یاد داشتها:

۱- نوایی، خمسة المتحیرین، ۱۹۶۱، ص ۱۵.
۲- همان، ص ۱۸.
۳- همان، ص ۱۹.
٤- نوایی، محاکمه اللغتین، ۱۹٤۰، ص ٦۱.
٥- صدر الدین عینی، امیر علیشر نوایی، مجلهٔ «شرق سرخ» ش ٤-٥، ۱۹٤۱، ص ۲۱.
٦- جامی، هفت اورنگ، ص ۱٥۷.
۷- جامی، آثار منتخب، ۱۹٦٥، ص‌ص ۳۹-۳۰.
۸- نوایی، محاکمه اللغتین، ۱۹٤۰، ص ٦۱.
۹- نوایی، خمسه، ۱۹٤۰، ص ۱٦.
۱۰- نوایی، دیوان فانی، جلد٥، کتاب دوم، ص‌ص ۳٤٦-۳٤۷.
۱۱- خمسة المتحیرین، ۱۹٦۱، ص‌ص ۷۲-۷۳؛ صدرالدین عینی، جلد ۲، ص ٤٥۳.
باید گفت که سلطان حسین بایقرا نیز به همین ردیف به شعر نوایی نظیره نوشته است که مطلع آن چنین است:
کیلمه‌عی ایردیم یوزینگ‌کورمک تنماکاشکی سالمه‌غی ایردیم کونگول ملکی‌گه‌یغما کاشکی
۱۲- جامی، منتخبات، جلد ۱، ص ۲۳۲.
۱۳- دیوان غازی، نسخهٔ خطی کتابخانهٔ اکادمی اوزبیکستان شوروی، شمارهٔ ۱۲۱۵، ورق۱۳۸.
۱٤- بابرنامه، چاپ قازان، ۱۸٥٦م، ص ۲۰٤.
۱٥- پروفیسور ایابکوبوسکی، دوران علیشر نوایی، «قیزیل اوزبیکستان»، ۲۲اپریل‌سال۱۹٤۱.
۱٦- خمسة المتحیرین، ص‌ص ۲٦-۲۷.
۱۷- همانجا.
۱۸- نوایی، خمسه، ۱۹۲۰، ص ٦۱.
۱۹- همان، ص ۱۷.
۲۰- علیشیر نوایی، خمسة المتحیرین، ۱۹٦۱، ص‌ص ٤۰-٤۱.
۲۱- همانجا.
۲۲- همان، ص ٤۲.
۲۳- همان، ص ٤٤.

داکتر د.م. لودین

دقاموسونو دولونه

تأریخي قاموسونه

-۳-

فرازیالوجیکي قاموسونه

لکه دنوم څخه یې چې څرګندیږي «فرازیالوجیکي قاموسونه» هغه قاموسونه دي، چې د فرازیالوجیو څخه جوړ شوي وي. دلته دغه دفرازیالوجي اصطلاح که څه هم دڅو کلونو راهیسې په پښتو ادبیاتوکې پوله کیږي اوځای په ځای یې تشریح او معنا هم ورانډې شوي ده، خو دلته به هم بې ځایه نه دي. چې په باره کې یې څه ضروري څرګندونې ورانډې شي .

فرازیالوجي څه معنا لري ؟

دفرازیالوجي یا فراریالوګیزم په باره کې یو . س. ماسلوف داسې لیکلي دي: « هغه لغوي ثابت ترکیبونه چې په عنعنوي ډول تکرار شوي وي ، فرازیالوګیزم نومیږي. دغه ثابت لغوي ترکیبونه دهغو ترکیبونو متضاد اړخ ګڼل کیږي ، چې په ویناکې په آزادانه ډول منځ ته راځي اوکوم پابښت نه لري» .(۱)

ډېورتنیو لیکنو څخه څرګندیږي هغه قاموسونه چې دژبې دفرازیالوجیو یاپه بله وینا دژبې دفرازیالوجیکي واحدونو څخه جوړ شوي وي دفرازیالوجیکي قاموسونو په نوم یادیږي. فراز-

پالوګېزمونه په ژبه کې ډېر مهم واحدونه دي، نوهمدا سبب دی، چې پوهانو د دغه د ول مهمو واحدونو راغونډولو،تشریح کولو او خوندي ساتلو لپاره هلې ځلې کړي او قاموسونه یې ورځخه جوړ کړي دي .

اوس به څو هغه قاموسونه وښودل شي چې دفراز پالوجيکي واحدونو څخه جوړ شوي دي په دې ډول :

(۱) په ۱۸۹۲ کال کې دس. ماکسیموف په واسطه په روسي ژبه کې « دوزروالو لغاتو» څخه جوړ شوی قاموس چاپ شو .دلته یو ه نوی اصطلاح یعني « وزروال لغات» دلیکلو په ترڅ کې راغلل، ښه به داوی ، چې څرګنده شي « وزروال لغات » څه معنا لري او کوم ډول لغا تو ته وزروال ویل کیږی؟

ذا هغه مشهور اصطلاحات او عباراتونه دي چې د مثل شکل یې موندلی دی (۲) وزروالو لغاتو ته په روسي ژبه : کربلاتي سلوه ، او په انګلیسي ژبه : (Winged words) ویل کیږی.(۳) هغه قاموس چې دوزروالو لغاتو څخه جوړ شو په کې ځای کېرل شویو واحدونو یا په بله وینا دوزروالو لغاتو شمیر یوسلو نهه ویشت (۱۲۹) لغات او څرګندونې وی .

د څرګندونو څخه مقصد هغه ثابت ترکیبات دي چې د لغا تو او متلونو څخه منځ ته راغلي وی. په دغه قاموس کې دځای کړل شویو واحدونو ډېر په داسې ډول تشریح شوی ،چې هغې نه باید یې اساسه تشریح ړ ویل شي ، ځکه دځېلو ځانه تشریح شوي جدې څېړنې په کې نه دي شوي نوځکه علمي پوښتنو ته ځواب ورکولای نه شي . په همدغه قامو س با ندې چې بیا په را وروسته وختونوکې کار وشو ، دفرار پالوجيکي واحد و نو له مخې شتمن شو او په زړه پوری تشريحات په کې وشول نو یو ډېر ښه ګټور کتاب ور څخه جوړ شو ،چې بیا په (۱۸۹۹) او(۱۹۵۵)کلونوکې بیابیا چاپ شو. (۵)

(۲)« روسي معنا او وینا» خپل اوپردی.د روسي فراز پالوجي تجربه ، داستعارونه د ک لغات او کنایي» په نوم قاموس ،چې مؤلف یې م. میخاییل سون دی په۱۹۰۳ — ۱۹۰۴م . کلونوکې چاپ شوی .ی . په دغه کتاب کې ډېرارزښتناك مواد راټول کړل شوي دي.په دې کې یوازې دروسي ژبې نه بلکه دنورو ژبو وزروال لغات او څرګندونې راغلي د ي .که څه هم د دغه مجموعې مواد

زاره شوی دی ، خوبیا هم ورپخه په لحینو لحایو کی دغه فرازیالوجیو دتشریح اومعنا په برخه کی یی ډیره گټه ترلاسه کیږی .

(۳) «وزروال لغات» دایوه مجموعه ده ، چی په فرازیالوجیکی قاموس کی راغلی. مؤلفین یی ن. س. اشوکین اوم. گ. اشوکینه ده چی دروسی ژبی دوزروالولغاتو څخه یی جوړه کړه او په ۱۹۵۵ کال کی چاپ شوه . دغه کتاب په ۱۹۵۹ کال کی د دوهم لحل لپاره چاپ شو . په دغه کتاب کی ادبی مثالونه ، استعاری او څرگندونی ډیری راغلی دی . په کی لحای کړل شوی ټول واحدونه په الفبایی ردیف ترتیب شوی دی او څکه یی ارزښت لازیات شوی او په استعمال کی یی اسانتیاوی راغلی دی.

(٤) « دروسی ژبی فرازیالوجیکی قاموس» .ددغه قاموس مؤلفین دادی: ل.ا. واینووه. و.پ . ژوکوف ، ا.ی. ملنکوف او ا.ی. فیدروف دی چی په ۱۹٦۸ کال کی دا.ی. په لاربښوونه چاپ شو .

په دغه قاموس کی دڅلورورزو(٤۰۰۰) څخه دروسی ژبی ریاتی فرازیالوجی څای کړی شوی دی اوداد فرازیالوجیکی قاموسونو یونوی تیپ تشریحی فرازیالوجیکی قاموس دی. په دغه قاموس کی د فرازیالوجیکی واحدونو تشریحات شوی دی ، داستعمالیدوبیلابیل ډولونه یی ښودل شوی دی ، همدارنگه هغه فرازیالوگیزمونه چی دتشریح لاندی فرازیالوگیزم سره مترادف گڼل کیدل هم ورسره راوړل شوی دی اوپه دی ترڅ کی هغه فرازیالوگیزم چی متضادیی گڼل کیږی هم ورسره راوړل شوی دی. په څینو څایو کی دفرازیالوگیزمونو دپیداکیدو په باره کی هم معلومات وړاندی شوی دی. په مثالونو کی دروسی ژبی دکلاسیکو اواوسینیو ادبیاتو څخه کار اخیستل شوی او داڅرگنده شوی ده ، چی فرازیالوگیزمونه په وینا کی په څه ډول استعمالیږی .

دغه «دروسی ژبی فرازیالوجیکی قاموس» ددیرولپاره یوپه زړه پوری گټور کتاب دی. هغه څوک چی له دغه قاموس څخه ډیره گټه اخستلای شی ، دادی: دروسی ژبی ښوونکی اودروسی ژبی استادان ، لیکوالان ، ژورنالستان ، ژبپوهان اوهمدارنگه ټول هغه چی روسی ژبه زده کوی. (٦)

د مترادفاتو قاموسونه

اوس په خپل وار د مترادفاتو قاموسونه و ښو د ل شي ، چي په روسي ژبه کي جوړ اوچاپ شوي دي. دروسي ژبي دمترادفاتوځيني قاموسونه په لاندي ډول ښودل کيږي . خومخکي له دي دروسي ژبي دمترادفاتو قاموسونوپه باره کي وړ څرګندوني وړاندي شي دابه ښه وي ، چي د مترادفاتو په باره کي يوڅه ضروري معلومات وړاندي شي .

مترادف لغات : ((هغه لغات چي غږ ونه يي سره يوشان نه وي ، خومعنا ګاني يي ياسره يوشان وي اويايي دمعناګانوترمنځه ډير نژدي والي پروت وي ، مترادف لغات دي)) (۷)

(۱) قاموسونه دادي : په ۱۷۸۳ کا ل کي دروسي ژبي دمترا د فاتو لومړي کتاب چا پ شو. ددغه کتاب پاپه بله وينا دروسي ژبي دمترادفاتو داومړي قاموس نوم دادي : ((دروسي قاموس تجربه)) . ددغه قاموس مؤ لف د. ی. فونويزينه ده. په دغه قا موس ګي کي د دو ډيرش مترادفو ګروپونو لغات دي ، چي دټولو سلسلو شميريي يو سلو پنځو (۱۰۵) ته رسيږی. دا په حقيقت کي دروسي ژبي د مترادفولغا تو لومړني لست و . څر نګه چي د پر او ی قا مو س هم دلغاتوپو لست وي او وړ وکي هم يولست وي ، دهمدي کبله که دلغاتو لست لوی وی اودغې کتاب ښه يي غوره کړي دي هم قاموس دي اوکه دغه لست وړوکي وي اودلږو لغا تو درلودونکي وي يادبوه واړه کتاب په بڼه وي هم قاموس ګڼل کيږی. دلته دايادونه ددي لپاره وشوه که څه هم ددغولغاتو شمير لږ دي بياهم قاموس ګڼل کيږی اوکيداي شي قاموس ګي ورته وويل شي .

د د غه قامو س ښه اړخونه په دي ډول دي : مترادفات يي په ډيره ښه توګه انتخاب شوي دي ، لغات يي په ډيرښه اوصحيح ډول معناشوي دي ، چي په دي ترڅ کي ضروري مثالونه هم په کي راوړ ل شوي دي ، هغه باريکي چي دمترادفاتو ترمنځ وه ، دهغوي بريدونه په کي په ډيرښه ډول څرګندشوي او دهر يولغت دمعنا بريدونه ښودل شوي دي ، چي په دي ترتيب يي تو پير ونه څرګند کړل شوي دي.

(۲) د روسي ژبي دمترادفاتو بل قاموس په ۱۸۱۸ چاپ شو ی د ی ، چي نوم يي داد ی : ((دروسي ژبي دمترادفاتو دقاموس تجربه)). ددغه قاموس مؤ لف پ . ر . کلاي دويچ دی . په لومړي ټوک کي يي اوه اويا (۷۷) مترادف کتا ر ونه دي.

دقاموس لپاره زياتره هغه مواد غوره کړل شوي دي ، چې دمجلوپه بېلابېلو مقالوکې چاپ شوي وو .

(۳) په ۱۸٤۰ کال کې د روسي ژبې دمترادفاتو بل قاموس جوړ شو ، چې نوم يې دی «دروسي مترادفاتو قاموس». ددغه قاموس لار ښوونکې استاد ا.ی. گاليچ دی. په دغه قاموس کې دوسوشپږ ويشت (۲۲٦) مترادفې ځالې ځای کړ ل شوي دی ، چې په دی حساب د سواد له مخې بدای گڼل کيږی ، خوکيفيت يې دلغاتو دمعناکولو له مخې لوړ گڼل شوی نه دی .(۸)

(٤) په ۱۸۵۰ـ۱۸٦۰ کلونوکې دروسي ژبې دمتراد فاتو يو بل قاموس يادمترادفاتو دقاموس لپاره مواد داکادميک ی.ی. داويدوف له خوا چاپ شوي دی. په دی کې يوسلو پنځوس مترادفې سلسلې ځای کړ لې شوي دی. په دغه قاموس کې لغات په تيک دول معنا شوي دی ، مثالونه يې داستعماليدو له مخې راوړل شوي دی او تشريحي مواد يې دليکوالو له آثار وڅخه اخيستل شوي دی.(۹)

(۵) «دمترادفاتو او دهغوځرگند ونو قاموس چې دمعناله مخې سره ورته وی» دن. ا . ابراموه په واسطه چاپ شو . همدارنگه قاموس چې له انقلابه وروسته په دغه نوم راووت : «د ادبي روسي ژبې دمترادفاتو درسي قاموس» دی او مؤلفين يې و.د. پاولووه، پښکينه او پ. ا. ستيپانوف دی. په باره کې يې داسې ويل شوي دی ، چې اوسنيو غوښتنوته پوره ځواب ويلای نه شي .

(٦) په ۱۹۵٦ کال کې دروسي ژبې دمتراد فاتوقاموس چاپ شو ، چې نوم يې دی « دروسي ژبې دمترادفاتو لنډ قاموس ». ددغه قاموس مؤلفه و.ن. کلاويوه ده. ددغه قاموس دجوړولو هدف داو ، چې دښوونځيو د شاگردانو لپاره يو مرستيال کتاب وی. په دغه کتاب کې ديوزرو پنځه سوه (۱۵۰۰) لغاتو به شاوخوا کې لغات ځای کـړل شوي دی . دغه قاموس په پای کې الفبايي لارښود لري چې مترادف کتارونه وربانډی ښودل شوي دی . که څه هم دغه قاموس پيچلو علمي پوښتنو ته ځواب نه شي ويلای ، خو ډيرښه مثالونه په کې ځای کړل شوي دی. چې په عملي کار کې ورڅخه ډيره ښه گټه اخيستله کيږی په ۱۹٦۱ کا ل کې دغه قاموس د دوهم ځل لپاره چاپ شو ، چې پوره سموني اوزياتوب په کې راغلي دی . په دی واربانډی يې د لغاتو شمير دری زره ته ورسيد او هغه ميتود چې د قاموس په جوړولـو کې ورڅخه کار اخيست شوي دی هغه هم په قاموس کې ليکل شوي دی. (۱۰)

(۷) په ۱۹۶۹ کال کې د روسي ژبې دمترادفاتو بل قاموس جوړ شو. ددغه قاموس مؤلفه ز.ی. الیکساندر وه ده، لارښوونکې استاديې ل.ا. چلیشکو دی. ددغه قاموس نوم دادی: «د روسي ژبې دمتراد فاتو قاموس». په دغه قاموس کې د نورو تولـو مخکنیو قاموسونو څخه زیات مترادف کارونه ځای کړل شوي دي. ددغه قاموس دمترادفو کنارونو شمیرد نه زرو(۹۰۰۰) په شاوخوا کې دي.

دغه قاموس د ډیر واشخا صو لپاره یو په زړه پـوري اثـر دی، خودلیکوالـو، ژورنالستانـو اوژباړونکو لپاره د لومړي درجې ارزښت درلودونکی کتاب دی.

په دغه قاموس کې «دعمومي یادونو» ترسرلیک لاندې د روسي ژبې دمترادفاتو او د مترافاتو قاموسونو په باره کې اوږ دمعلومات وړاندې شوي دي چې دولس (۱۲) مخه وربانديې ډک شوي دي.

همدارنګه دمؤلف له خوا په دری(۳) مخونوکې یوه مقدمه لیکلې شوې ده ورپسې داستعمالولو لارښوونې اومخففات راوړل شوي دي (۱۱)

دبهرنیو لغاتو قاموس

ددې لپاره چې په ژبه کې دستونزو هراړ خیزوپوښتنو ته ځواب ویل شوی وي، نوپه ځینو ژبوکې دهغو لغاتو څخه هم قاموسونه جوړ شوي دي، چې دنورو ژبو څخه په مستعار ډول ورغلي وي. دغه ورغلي لغات که نړي وال اصطلا حات دي اوکه یوازې دکومې ژبې څخه ورننوتي وي دتولو څخه قاموس یاقاموسونه جوړ شوي دي، چې «دبهرنیو لغاتوقاموس» په نوم یادیږي.

په روسي ژبه کې دبهرنیولغاتو لومړی قاموس د ۱۸ پیړی په پیل کې جوړ شوی دی. ددغه قاموس نوم دی. «الفبایي تشریحي قاموس» چې په خطي ډول دی.

داتلسمې (۱۸) پیړی په اوږدو کې په روسي ژبه کې دبهرنیو لغاتو بیلابیل قاموسونه چاپ شوي دي. اوددوی سره جوخت دبهرنیو اصطلاح ګانو څخه هم قاموسونه جوړ شوي اوله چا پهر اوتلي دي.

په روسي ژبه کې دبهرنیو اصطلاح ګانو قاموسونه ځیني داسې دي چې دټاکلو تخصصونو په پای کې یولست وړاندې شي، چې په هغې کې په هماغه اثرکې دراغلیوبهرنیو لغاتوقاموس ځای کړ شوي دي دغه دبهرنیولغاتو څخه جوړشوي ځیني قاموسونه دمعناګانو اوضروري تشریحاتوسره

یو ځای په څینو مجلو کې چاپ‌شوې دي. په روسي ژبه کې دبهرنیو لغاتو څینې قاموسونه دادي، چې په لاندې دول دلږ ډېر تشریحاتو سره وړاندې کېږي :

(۱) «نوی تشریحي الفبایي ...» چې په درې ټوکو نوکې په ۱۸۰۳ـ۱۸۰۶ کلونوکې چاپ شوې دي، اومؤلف یې ن.م. یانوفسکي دی. په‌دغه‌قاموس کې دبهرنیوژبو څخه بیلابیل لغات راغلي دي چې شمیریې په پوره اندازه زیات ګڼل شوي دي. دغه قاموس په دومره‌ښه ډول جوړ شوی دی. چې دورپسې قاموسونو لپاره یونمونه یې قاموس‌شو. هغه‌قاموسونه‌چې ددغه قاموس پسې جوړ شوي اوله دې څخه یې دنموني په ډول ګټه اخستې ده دادي : دف . ګراوچونوفسکي دبهرنیو لغاتوقاموس، چې په ۱۸۱۷ کال کې چاپ شوی دی ، دن. کیریلوف د بهرنیو لغاتو قاموس چې په ۱۸٤۰ کلونوکې چاپ شوی دی‌او همداسې نور (۱۲)

(۲) ۱۹۳۹ کال کې‌دف.ن. پترروف په‌لارښوونه په روسي‌ژبه‌کې دبهرنیولغاتوقاموس. ددغه قاموس په پای کې دمل (ضمیمې) په توګه دن .ف. یوشمانوف مقاله راغلې ده. دمقالې نوم‌دی: «دبهرنیولغاتوګرامر»، دغه مقاله‌که‌څه‌هم یوه وړه مقاله‌ګڼله کیږي، خودبهرنیولغاتو دلیکلو دمغوی د منبع پیژندلو، دکلماتو اشتقاق اونور واړخونوله مخې یوه ډېره‌ګټوره مقاله ګڼله‌کیږي. (۱۳)

(۳) «دبهرنیولغاتوقاموس»داپه روسي‌ژبه‌کې دبهرنیو لغاتوپه خپل وخت‌کې ډېر لوی قاموس ګڼل شوی‌دی چې‌دی. ویخین اوف.ن. پترروف په لارښوونه جوړ شوی‌دی. ددغه‌قاموس پنځمه خپرونه ۱۹۵۵ کال کې چاپ شوې ده‌په دغه‌قاموس کې د هرلغت لپاره لنډ تشریحات وړاندې شوي اوهمدارنګه هغه اصطلاحات چې په روسي ژبه‌کې استعمالیږي هغه‌هم په کې‌راوستل شوي دي اوپه لنډ ډول یې تشریح شوي ده. دهر لغت پسې جوخت دمخففې نښې په‌واسطه ښودل شوي چې دغه لغت دکومې ژبې دی. لاتیني، یوناني، انګلیسي اوکه دکومې بلې ژبې لغت دی. په څینو ځایوکې چې ضرور ګڼل شوي ده، دبهرنیولغاتو «یون» هم په دغه‌قاموس‌کې څرګند شوي دي. ددې معنا داده، چې نوموړی لغت‌له‌کومې ژبې نه‌کومې ژبې ته تللی، بیاکومې‌ژبې‌ته یې یون‌کړی دی چې په پای کې روسي ژبې ته یې ځان رسول دي. (۱٤)

د دغه قاموس څلورمه خپرونه په ۱۹۵٤ کال کې له چاپه راوتلی دی . په دورومخونوکې په کې‌دلارښوونکوله‌خوا یوسریزه‌لیکلې‌شوې‌ده. اووړپسې د قاموس‌دجوړونې په باره‌کې په یوه بله

سربېره هم دومخونوکې لیکل شوي ده او وروسته په دوو مخونوکې دمخففانو (لنډیزونو) لست ورکړل شوی دی. دقاموس په ورروستی برخه کې د ۸۳۰ مخ څخه تر ۸۳۹ مخه پورې د هغو لغاتو لست دمعناګانو سره یې ورکړل شوی دی، چې کریکه ـ لاتیني ټږی والو اصطلاح ګانو عناصر دی. له دې پسې په روسي ادبیاتوکې دبهرنیو لغاتو او څرګندونو یو بل لست د ۸۴۰ ـ ۸۵۳ مخونو پورې ورکړل شوی دی. په دغه لست کې هم دهر لغت منشأ ښودل شوی او معنایې شوی ده (۱۵). په ۱۹٦٤ کال کې د دغه قاموس شپږمه خپرونه له چاپه راووتله. د دغې خپرونې لارښوونکې دادي: ی.و. لخیین، س.م. لیکشینه، ف.ن. پتروف او ل.س. شاومیان. په دغه وار هم په دغه قاموس باندې نوې کتنه شوې ده او ډېرو شمېرو واحدونو ورباندې زیات شوی دی، چې دلغاتو او اصطلاح ګانو شمېر یې ددرویشت (۲۳) زره په شاوخوا کې دی او په الفبایي ترتیب په کې اوډل شوی دی. (۱٦)

املایي قاموس

لکه څنګه چې دپورتنې سرلیک څخه څرګندېږي. ددغه ډول قاموسونو د جوړولو هدف داوی، چې په ژبه کې دسمې او صحیح لیکنې په وخت کې مرسته وکړي. په هرې ژبې کې چې په دغه ډول قاموس منځ ته راځي هغه دکلماتو او دحالاتو د لیکلو په وخت کې یې هغه چاته ډېره لارښود ګڼل کیږي، چې د ځینو کلمو داملا په برخه کې دنږ دداوږ ړه نازړه توب سره مخامخ وي. دغه ډول قاموسونه په روسي ژبه کې د ۱۹ پیړۍ په پای کې منځته راغلي. د دې لپاره چې د دغه ډول قاموسونه دارزښت او ضرورت په برخه معلومات ورکړل شوي اوسي او هم په دې ترڅ کې د قاموس د جوړلو په ځینو تخنیکي برخو باندې هم خبرې شوي اوشي، ځو هغه قاموسونه معرفي کیږي، چې داملایي قاموس په نوم اوهمدارنګه دسمې املا لیکلو لپاره اوپه ژبه کې د معیاري املا پیداکیدو لپاره جوړ شوي او چاپ شوي دي، په دې ډول:

(۱) «دروسي ژبې املا» ددغه قاموس مؤلف اکادمیک یا.ی. ګروټ دی، چې دلومړي چاپ کال یې ۱۸۸۵ دی چې بیا په لساووار چاپ شو. د دغه قاموس په وروسته نور و خپرونوکې دمل (ضمیمې) په بڼه وربندې ریا نوالي راغلي دي، چې دغه ضمیمه یې هم ددرې زره (۳۰۰۰) په شاوخوا کې لغات لري.

د گروت دقاموس په پیروي یا په بله وینا دا کا دمیک گروت د املا یی قاموس په پیروی د ۱۹ پیری په پای او دشلمی پیری په پیل کی بولړ املایی قاموسونه منځته راغلل ، لکه : لومړی ودسمی املالیکنی مکتبی جیبی قاموس »، چی د و. کیمین تال تألیف دی او د چاپ کال یی ۱۹۰۰ دی دوهم « دسپوت نیک املایی قاموس گی » داکا د میک میخ الله با یف په لار ښوونه (۱۹۱۳ کا ل) .

دریم ، « مفصل املایی قاموس » چی مؤلف یی و. ا. ز. یلینسکی دی ، او دوهم ځل په ۱۹۱٤ کال کی چاپ شو او داسی نور املایی قاموسونه دنومو ړی قا موس په پیروی تألیف شوی دی . (۱۷)

دروسی ژبی هغه املایی قا موسونه چی د انقلاب نه وروسته جوړ او چاپ شوی ، دادی .

(۲) په ۱۹۲۷ کال کی یو املا یی قاموس چا پ شو ، چی په دغه نوم یاد شوی دی : « ادبی مهتمینو لار ښود املایی قاموس » ، ددغه قاموس مؤلف یا. س. خموتوف دی. دغه قاموس په ۱۹۲۹ کال کی د دوهم ځل لپاره چاپ شو ، او په ۱۹۳۰ کال بیاد ضمیمی سره له چاپه راووت .

(۳) «املایی قاموس» ددغه قاموس جوړوونکی د.ن. اوشاکوف او س.ی.کریوچکوف دی ، چی د منځینو ښوونځیو د زده کوونکو لپاره جوړ شوی دی ، لومړی ځل په ۱۹۳۳ کال کی چا پ شو او په ۱۹٦٦ کال کی یی یو وشتمه (۲۱) خپرونه چاپ شوه .

(٤) «املایی قاموسگی» دغه قاموس د لومړنیو ښوونځیو زده کوونکو لپاره جوړ شوی دی ، مؤلف یی س.پ. ریوه‌زو یوف دی ، چی ددوهم ځل لپاره په ۱۹۵۷ کال کی چاپ شو او نور ، دیر مهم املایی قاموس اکا دمیک املایی قاموس گڼل شوی دی. چی د س.ی. اوژیگوف او ا.ب. شاپیرو په لارښوونه جوړ شوی دی ، په د غه قاموس کی یو سلو لس (۱۱۰) زره لغات ځای شوی دی ، چی په ۱۹۵٦ کال کی چاپ شو. په دغه قاموس کی دلغاتو هغه ډول هم را غلی دی چی په تلفظ کولو سره تو پیرونه لری ، همدارنگه دلغاتو دلغت جوړیدلی په برخه کی ترمنځوتو پیروی هغه ډولونه یی هم په کی راوړل شوی دی ، برسیره پردی لغوی واریانتونه هم په کی ځای کړل شوی دی. هغه چی په لیکوکی یی یو شان والی نه لیده کیږی . په همدی ډول فرازیالوجیکی و احد و نه او په دوی کی دهغو ډولونه چی دلهجوله مخی سره توپیر لری هم ځای کړل شو ی دی . دغه قاموس د شپږم ځل لپاره په ۱۹٦٥ کال کی چاپ شو . (۱۸)

هغه املايي قاموس چې « د روسي ژبې املايي قاموس » نوميږي او په ۱۹۶۸ کال کې يې اتمه چېړ ونه چاپ‌شوه يوسلوڅلورزره(۱۰٤۰۰۰)شاوخوا کې لغات لري. د دغه قاموس لار ښوونکي استادان دادي: س.گث.برخوداروف، س.ی. اوژیگوف او ا.ی. شاپیروف ددغه قاموس په دوهم مخ کې دقاموس دښه پيژندلو لپاره په لنډ ډول ليکل شوي دي، چې دغه قاموس داوسني ادبي روسي ژبې، ساده‌وينا، دياليکتونو، دځينو زاړه شويو لغاتو، او همدارنگه دعلمي-تخنيکي اصطلاحگانو درلودونکي دي. دلغاتو او دلغاتو دبيلابيلو حالتونو فشارونه هم په کې ښودل شوي دي.

دغه قاموس د ډېرو لوستونکو لپاره يو گټور اثر دي، چې دسمې املاليکنې او دلغاتو دتلفظ په برخه کې مرسته کوي (۱۹)

د ادبي تلفظونو قاموسونه

په ژبه کې دتلفظ کولو او په تيره ددغه تلفظ کولو ستونزه ډېره ليدله کيږي، چې دادبي تلفظ په نوم يادېږي. ډېر لغات په ژبه کې په يو ډول تلفظ شهرت لري. خو صحيح او ادبي تلفظ يې په بل ډول وي، چې ځيني اشخاص ورته متوجه وي او هر وخت يې مراعات کوي.که په عملي چې اسوکې ددغه ډول ادبي تلفظ مراعات ونه شي البته پوهان ورته دانتقادکولو گوته نيسي، همداسبب دي چې دادبي تلفظ کولو قاموسونه هم جوړ شوي‌دي او په دې برخه کې يې د مينه والو غوښتنو ته په زړه‌پوري ځوابونه ويلي دي. هغه قاموسونه، چې په‌دې‌برخه کې په روسي ژبه کې جوړ شوي‌دي، ځيني يې دادي: چې په لاندې ډول ښودل کيږي:

(۱) «دنطاقانو سره مرسته» داهغه قاموس‌دي، چې دلغاتو صحيح تلفظ په کې زده‌کيږي.او نطاقان دخبرونو ويلو په وخت کې دتيروتنې څخه ژغوري. په دغه نوم باندې قاموس په روسي ژبه کې جوړ شوي دي، چې په ۱۹۵٤ کال کې دشوروي اتحاد د راديويي خپرونو کميټې له خوا د يوې رسالې په‌ډول‌چاپ شو. ددغه‌قاموس لارښوونکي استاد ك. ی. ببلنيسکي دي.دغه قاموس ددوهم ځل لپاره په ۱۹۵٤ کال چاپ شو او نوم يې په دې ډول واوښت: «دفشار قاموس» دهمدغه‌قاموس په پيروي د راديو او تلويزيون دکارمندانو لپاره په ۱۹۶۰ کال کې يوقاموس چاپ شو، چې نوم يې دي: «دراديو او تلويزيون کارمندانو لپاره دفشار قاموس».

د سم تلفظ کولو ډېرمهم قاموس، په دغه نوم يادېږي: « ادبي روسي تلفظ او فشار ». دغه

قاموس در.ی. اوانلیسوف اوس.ی. او ژیگوف په لار ښوونه جوړشوی دی ، چې د لومړی ځل لپاره په ۱۹۵۵ کال کې چاپ شو لوپښځوس زره (۵۰۰۰۰) لغات یې در لودل ، د دوهم ځل لپاره په ۱۹۵۹ کال کې چاپ شو اودلغاتو شمیریې دوپنځوس زرو (۵۲۰۰۰) ته ورسید . په دغه قاموس کې دتلفظ اوفشارپه باره کې په مفصل ډول معلومات ورالندې شوی دی .

دغه قاموسونه چې دبیلابیلو هدفولپاره په پښتو یاروسی ژبه کې جوړشوی دی، په پورته ډول یې په باره کې یواندازه معلومات وراندې شول . په روسی ژبه کې د قاموسونو بیخې ډیر ډولونه جوړشوی اوچاپ شوی دی . دغه قاموسونه به بیلا بیلو برخوکې ښوونځو یه لری کولوکی پوره مرسته کوی، ددی لپاره ، چې دقاموسونو دبیلابیلو ډولونو سره آشنایی پیدا شوی اومی ، نوښه وگڼل شول چې دهریوپه باره کې لږ ډیر معلومات وراندی شی ښایی په دغه ډول قاموسونه داته زمونږ په گران هیوادکې په پښتو، دری اونورو ژبوکې په خپل وخت کې دپوهاند اوعلمی ؤسسو له خواترلاس لاندی ونیول شی ،جوړ اوچاپ شی.

منابع او یادداشتونه

(۱) یو.س. ماسلوف. درژبپوهنې مقدمه، مسکو، ۱۹۷۵، ۱۴۳ مخ .

(۲) ك.ا.لیبیدیف،ل .س. یاخیویچ ، ز.م. کالیینه، روسی- پښتو قاموس(کریلاتی سلوه) مسکو ۱۹۸۳.

(۳) ا.م. ټاویه، و. لیتوینوف ، ا.د. سیلر ،ز.ك. داگلیش، روسی-انگلیسیقاموس، مسکو، ۱۹۶۶.

(٤) ننني روسی ژبه ، مسکو،۱۹۶۶ (   )گ . ننني روسی ژبه مسکو، ۱۹۶۶ ،۶۹مخ.

(٥) ل.ا. وانیووه، و.پ. ژوکوف.ا.ی ملتکوف،ا.ی فیدروف. دروسیژبې فرازیالوجیکی قاموس ، مسکو، ۱۹۶۸ .

(٦) ا.ا. ریفرماتسکی، دژبې پوهنې مقدمه، مسکو، ۱۹٦۷.

(۷) ننني روسي ژبه، مسکو، ۱۹٦٦، ٦۹ مخ.

(۸) وګټ: هماغه مأخذ.

(۹) وګټ: هماغه مأخذ.

(۱۰) ز.ی. الیکساندروره، دروسي ژبې دمترادفاتو قاموس، مسکو، ۱۹٦۹، (دوهم خپرونه)

(۱۱) ننني روسي ژبه، مسکو، ۱۹٦٦، ۷۰ مخ.

(۱۲) وګټ: پورتنی مأخذ، هماغه مخ.

(۱۳) وګټ: هماغه مأخذ.

(۱٤) دبهرنیو لغاتو قاموس، دی.و. لیخین اوپروفیسورف.ن. پترروف په لاربښوونه، مسکو ۱۹٥٤.

(۱٥) ننني روسي ژبه، مسکو، ۱۹٦٦.

(۱٦) ننني روسي ژبه، مسکو، ۱۹٦٦ ۱۷ مخ.

(۱۷) وګټ: هماغه مأخذ.

(۱۸) دروسي ژبې املایي قاموس، دشوروي اتحاد دعلوموا کاډ مي دروسي ژبې انستیتوت، د شوروي اتحاد دانسیکلو پیدیا خپرونه، مسکو، ۱۹٦۸ کال.

(۱۹) ن.س. والګینه، د.س.روزینتال، م.ی فومینه، و.و. څپوکیویچ، ننني روسي ژبه، مسکو، ۱۹٦٦.

یادونه: په دغه مضمون کې همدغه پورتني اثر اساس نیول شوی چې په زیاتو برخوکې ورڅخه ګټه اخیستل شوې ده او په لمن لیک کې زیات «ننني روسي ژبه» په نوم یادشوی دی چې دچاپولو ښار یې مسکو اوکال یې ۱۹٦٦ ورسره لیکل شوی دی.

آصف بهاند

دماشوم د ادبیاتو دندی

زموږ ادبیات نن سبا دنورو ستر و دندو اورسالتونو ترڅنګه، یوه بل ډیر ستر رسالت اوبوی بلی دندی سره هم مخامخ دی. دغه ستره دنده او ستر رسالت د ماشوم د ادبیاتسو را منځ ته کول (ایجاد)، لار ښوونه اوپر مخنګ دی .

ماشوم د خاص تولنیز ژوند اوځانګړی د نیاګی در لودونکی دی هغه قوانین او دودونه چی ځوانان اولویان دهغه په چوکاټ کی ژوندکوی ،دماشومانو په ژوندکی ډیرلږ رول اوتأثیرلری، هغه هم دځوانانو اولویانو په لږ او ډیری پاملرنی. دځوانانو اولویانو ټولنیز ژوند څه ناڅه سره نږدی دی، خودماشومانو بیاداسی نه دی. ماشومان ډیرځلی دتصوراتو اوخیالونو په اوموکی نښتی وی، منطقی او استدلالی اصلونه پر هغو ډیر لږتأ ثیر کوی، ځکه نو ددوی په خاصه خیالی دنیاګی کی ډیرنه کیدونکی شیان ددوی په نظرکیدونکی بر یښی اوپه هرڅه باندی دتصور اوخیال له لاری لاس بری پیدا کوی اوخپل احساس او تفکر د تخیل له لاری له ټولنیز عینی ژوند سره یوځای کو ی .

ماشومان ډیر ځلی خپلی خیالات ریښتینی انګیری اوله هغو څخه یا خوند اخلی، یاډاریږی اویاپه قارکیږی، په داسی مواردوکی دماشومانو خیالونه او اټکلونه کیدای شی چی دوه ډوله وده وکړی: مثبته وده اومنفی وده. هرکله چی دهغوی دذهنیتونو او استعدادونو دودی له پاره دسالمی اومنطقی ښوونی اوروزنی علمی لار وپلټل شی، نومثبته وده کوی اودټولنی له پاره دیوه مثبت

ردبنه شخصیت خاوندغری جوړیږی ، اوکه چیری په سمه توګه لارښوونه وژنه ونه شي اود
الي اوښې ښوونې اوروزنې شرایط ورته برابر نه شي ، نومنفي خواته یې تمایل زیاتیږی اوپه پای
ی له ماشوم نه دټولني داسي یوغړی جوړیږی چې هیڅ څوک ورنه مثبته ګټه نه شي اخستلای .
دماشومانو غوښتنې او انګیرنې (تصورات) دوخت په تیریدو او له‌نوی چاپیریال سره په
ماس کې کیدو سره هر کله بدلون مومي او هر کله نوېو او علمي لارښوونو ته اړتیا لري ، ځکه
په دې لړکې باید ددوی د ذهني او جسمي ودې له پاره داسي شرایطو او موادو برابر شي چې د
اشومانو له پاره ذهناً او جسماً دمنلو وړ وی. هغه‌ماشومان چې تازه دلوستلو واك تر لاسه‌کوی ،
واړی چې دکیسو ، نکلونو او نورو تیرو پیښو په لوستلو سره د خپلو فکرونو او غوښتنو سرحدات
اخ کړی ، دغه راز دوی تل غواړی چې په پرله پسې توګه دنوېو معلوماتو په راتهو لولو سره خپله
ره دنیاګی لاپسې پراخه کړی. هر کله چې د دوی دلوستلو او پوهیدلو اندازه زیاتیږی او ددوی
پوهې سرحدات لاپسې پراخیږی ، په هم هغه اندازه دوی غواړی چې د ټولنیز ژوند له پیچلتیا او
جیب والي نه خبر شي او په دغه لاره کې هغه څه چې له‌ماشومانو سره سمه او علمي مرسته کوی ،
تاب دی ، هغه کتاب چې دهر وخت د لیکلو الانو له خوا هم هغه وخت د ماشومانو له پاره دودی
هنی استعدادونو په نظر کې نیولو سره لیکل شوی وی.
که دادبیاتو په تاریخ کې سمه کتنه وشي ، وبه کتل شي چې په تیرو وختونوکې دماشوم له پاره
ته له یوڅو و چو نصیحتونو ، بل څه‌نه لرو ، نوکه اوس په دې پرمخ تللې نړۍ کې له‌دې‌مسایلو
ر شو اود ماشومانو سمې او علمي ښوونې او روزنې ته پاملرنه وکړو ، ښه به وی ؛ ځکه اوس‌هغه
خت تیر شوی‌دی چې دماشومانو ادبیات‌اوښوونه اوروزنه محدوده کړو اوېوازې نصیحتونو ،
چو تبلیغونواوېې ګټو تلقینونو ته ملا و تړو . دماشومانو له پاره اوس اوس دلاس‌اوپښوپاکول ،
پلار اومور اطاعت ، دلویانوخبرواوریدل ، دبل‌چاتر مخې‌شور نه‌کول ، له‌خوبه وخته پاڅیدل ،
وشحاله اوخندانه اوسیدل اوداسې نور ، چې په پخوانیوادبیاتوکې ډیرځلې ویل شوی ، اوس
مسایل‌دماشومانواه پاره‌عادی‌خبری‌دی. دماشوم دادبیاتوپه ځای دداسې‌مسایلو راوړل اویادول
اددوی دښوونې اوروزنې په برخه‌کې یوازې په همدې‌شیانو بسنه‌کول ، یوازې دانتیجه‌لری‌چې
شومان دخپل چاپیریال‌اوټولنې‌له‌لویو اوتودومسایلواوخبرونه بیخبره پاتې شي . د ماشومانوپه

برخه‌کی نه یوازی داکار بایدوڅنفی ، بلکی دهغه‌مخ‌نیوی دی‌هم وشی. آیاماشوم‌پرته د نظاد له‌در لودلو.اویاهم دلو یانو دخبرو په ځای کولو ځخه‌پرته‌بل څه ته هم ا رتیا لری که نه؟ آیا د ښایی چی ماشوم نه دهغه‌دوطن دنور و ماشومانو بدژوند اوبد حالت وویل شی؟آیا دانه‌ښایی چ ماشومانو ته وویل شی چی په نړی‌کی له نیمایی‌نه‌ډیرخلک وږی ،بی‌کوره اولوڅ دی؟ ولی‌ور دی؟ ولی‌بی‌کوره دی؟ولی کا لی‌نه لری ؟ د د غوتهو او خبر وعوامل‌کوم دی؟ آیا داته ښایی چ ماشومانودتأریخ‌اوتهولنی‌دودی‌اوپه هغی‌باندی دسمی پوهیدنی لار وښودل‌شی؟ ولی ماشومانو وایو چی دروغ ویل بددی؟ولی هغوی ته وایوچی غلاکول بدکارد ی ؟ ولی هغوی‌ته وایوچ د مور ا و پلار اطاعت ښه کاردی؟ولی دهمدی تهولو خبرواوکارونو اصلی ریښی اوعوامل دهغو داصلاح لار ماشومانوته‌دهغوی دادبیاتو له لاری نه ورښیو؟

ددغوتهولو خبروسمه، علمی اود تهولنی دخواریکښو او مظلوم انسان په‌گټه‌تحلیلول دماشو د ادبیاتو اوسنی ترتهولو لومړی اواساسی دنده ده. د ماشومانو له پاره دااودی ته ورته تهول مسا او تهولنیزی پدیدی باید دماشوم دادبیاتو په وا سطه هغوی که توضیح اوتحلیل شی. دتهولوخبرو مسایلو دمنځ ته راتگ، ودی اوله منځه تلوعوامل اولاری چاری باید ور وښودل شی ، اود دنده په اوسنی وخت کی زموږ دادبیاتوهغه ادیب وریه برخه ده چی‌دماشوم له پاره‌دادبیاتوپه نا څه لیکی .

دماشوم دادبیاتو پیاوړی لیکوال اومحقق، صمد بهرنگی دماشوم دادبیاتو په هکله داسی ویل دی: « اوس هغه وخت را رسیدلی دی‌چی دماشومانوپه ادبیاتوکی دوو ټکوته پاملرنه وکړو او دوه‌ټکی دخپل کار اساس وگرځوو:

لومړی‌ټکی: دماشومانو ادبیات با ید دوړوکود رنگینی اوبیخبری نړی اودخوږ وخیالو ترمنځ هغه پل وی چی ماشومان دلویانو تیاره اوپه ترخود ردونکو وکلکو تهولنیز و وا قعیتونو ک دوبی نړی ته ور پوری باسی. ماشوم باید له دی پله ځخه پو ری وزی اوپه شعوری ډول، په عل سمبال اوڅراغ په لاس د لریانو تیاری نړی ته ورسیږی. په دغه وخت کی ما شوم کولای شی چ په تهولنیز ژوندکی د خپل پلاربنه اونکره مرستیا ل اوسی او په دردیدلی او وروسته پاتی تهولنه کې یوپیټ بدلو ن راوړونکی .

ماشوم باید پوه شي چې ددهپلار په څومره کړاوونویوه مړی دودی پیدا کوي او ددهمشروړور څومره مظلومانه لاس اوپښې وهي اوله منځه ځي. هغه بل ماشوم باید پوه شي چې ددهپلار له کومو لارونه په استفادې دغوتیارو ورځو اودا نسانانو په لاس جوړشو ی ساره ژمی ته دوام ورکوي ، ماشومان باید له «مستوبې بنیاد وامیدوارونکو» نه ناامیده کړای شي .

ماشومان باید پوه شي چې ددوی پلارونه هم دټولنې په مردار خوساونډکې ډو ب دي‌اولاس اوپښې وهي ، په داسې حال کې چې ټول ماشومان یې ناسمه ا نګیري . ددوی پلرونه په ربښتیا ټول کارونه نه شي ترسره کولای اوایله ایله ددوی لاس په خپلو ښځو بردی .

دویم ټکی : ماشومانوته باید سم اوعلمي نړی لیدورکړل شي . هغه معیارونه وروښودل شي چې بیلابیل اخلاقي او ټولنیز مسایل‌په ټل برلیدونکو ټولنیزوشرایطو او دریځونوکې ارزیابي کړی.»(۱)

دماشوم دادبیاتو دندی دهمدی دوویادشوعلمي ټکو په‌هر اړخیزمراعات سره‌ترسره کیدای شي. دهمدی دووټکو دټولو موادوپه نظرکې نیولوسره زموږ لیکوال اوشاعر باید قلم واخلي او رموږ دوروسته پاتې ټولنې خوار اوبیوزلې ما شو م ته داسې څه ولیکي چې دی دلویانو تیاره اوله کړکیچو نو ډکې نړی ته په ډیر بریالیتو ب و رننوزي اوپه چټک اوبریالی ډول قدم په کې کیږدي. که زموږ لیکوالان‌او شاعران په خپلو آثاروکې بیاهم یواړی دلویانومسایلو ته‌پاملرنه وکړی اوهغه ترڅیړنې اوکتنې لاندې ونیسي اوماشومانوته هیڅ پاملرنه‌ونه‌کړی ، نودهمدی‌ماشوما نو ر وزنه بیاهم‌پاتې وی اوهمداسې خوار ، بېوزلې ، وروسته پاتې اوله‌هرڅه به ناخبره اوناپوهم‌وی . رموږځینې لیکوالان اوشاعران هرکله کیني ، قلم رااخلي اواحکام صادروی چې‌سړی بایدمهربانه وی. ولې‌داپوښتنه نه رامنځ ته کوي چې سړی باید دټولنې په کوموخلکو باندی مهربانه وی ؟آیا کولای شو حکم وکړو چې په یوه قاتل او وینې تویونکې انسان باندی مهربا نه اوسو ؟آیا کولای شو چې په هټلر غوندی انسان هم باید سړی مهربانه وی؟ اوبیازموږ لیکوال او شاعر قلم را اخلي او حکم کوي چې دخلکو آزار ول بدکاردی. آیا هغه کسان چې اصلاً ددوی کار د خلکوآزارول دی اوخپله ډوډی د خلکو دوینو تویولو له لاری ترلاسه کوي ، نه ښایي چې آزارکړو ؟ نه ! زموږ رسالت منداومتعهد لیکوال اوشاعر زموږ اوسنی ماشوم ته باید داسې څه ولیکي‌چې هغه تش اووچ اخلاقي نصایح نه وی. ماشوم ته باید ددوی د ادبیاتو له لاری ټولنیز و اقعیتونه انځور کړای شي ،

چه ته ښه او بد نه بد وويل شي. ماشومانو ته بايد داسې ونه ويل شي چې د هرڅه او هر څه په مقابل کې کراړ اوسې او د هر چا (ظالم او مظلوم) احترام وساتي.

د ماشوم د ادبياتو د نده داده چې په هر وخت کې د ماشومانو له پاره د دوی له سوی او پوهې سره سم هراړخيز علمي معلومات ورکړي او د دوی د ماشومانه نړۍ تياري، رڼا او پرابلمونه يې حل کړي او داسې ډيوه په لاس ورکړي چې د راتلونکي ژوند په تياره کوڅو تونوکې د هغه وخت هر ډول پرابلمونه او تضادونه د همدې ډيوې په رڼاکې په سمه او علمي توګه حل کړای شي.

دا د ماشوم د ادبياتو دنده ده چې ماشومانو ته وپوهوي چې هر هغه څه چې د بشريت ضد، غير انساني او د ټولنې د ودې پر ضد ولاړ دي، هغه بد دي او له هغه سره د ښمنې په کار ده. دا د ماشوم دا د بياتو دنده ده چې ماشومان وپوهوي چې له بدو سره د ښمني او له کار، نيک مرغه ژوند او سولې سره مينه په کار ده. او س ددې وخت راسيدلی دی چې د ماشوم ادبياتو ته همدا مسايل لار پيداکړي.

زموږ ليکوال او شاعر بايد د وروسته پاتې ټولنې هغو زرګونو اولکونو ماشومانو ته همدا پورته مسايل وليکي او دا ورته وښيي چې دوی ولې په فقر، کړاوونو، بيسوادۍ او ناپوهي ژوند کوي او له همدې حالت نه خلاصيدل او ويل په کار دي، نه د يوڅو بدايو، ښکلو ماشومانو له پاره او د هغوی د آرامه ژوند لاآرامه کولو له پاره ترانې او شعرونه. زموږ شاعر او ليکوال بايد د ماشوم پر ادبياتو کې داهم ځای کړي چې دا طبقاتي ټولنه پر هغو قوانينو ولاړه ده چې غير انساني دي او د خواريکښو انسان پر ضدو لاړ دي. په دغسې ټولنوکې يو لږه کې ټول واک تر لاسه کوي او د ټولنې محکوم او اکثريت تر فشار لاندې په لوږه او تنده، بې کورۍ او بربند توب کې ښهي او ورځې تيروي، او هغه بدمرغي او فلاکت چې همدې ماشومانو ور په برخه دي، د همدې طبقاتي نظام له برکته دي.

زموږ ليکوال او شاعر د څه ليکلو په وخت کې بايد هغه ماشومان په ياد ولري چې له زده کړې بې برخې او په خپل کلي کې لير به دي او له سهار نه تر ماښام پورې لوڅې پښې مال پيايي. هغه ماشومان يا سترګوکې ولري چې له زده کړې لرې پاتې دي او له سهاره تر ماښامه زاولې او سکرت خرڅوي، شورنخود خرڅوي او يا نور شاقه کارونه چې بيخي نه ورسره ښايي، ترسره کوي. هغه بايد باسواد شي او د دوی د ادبياتو په واسطه ټول هغه واقعيتونه ورته وويل شي چې په ټولنه کې شته دي، ليکوال او شاعر دي هغه ماشوم هم په نظر کې ولري چې له ښوونځي څخه پاتې دی او د ژوند د ترخو تجربو

په پوهنځي کې پسوساعت نه ، دوه دری ساعته هم نه ، بلکې له سهاره ترماښامه پوری خوځې اوزده کړه کوی.

د ماشوم ادبیاتر په نړیواله سویه‌هم له پخوانه پاملرنه‌نه‌ده شوی، خودومره هم نه لکه زموږ په ټولنه کې چې ځنډشوی دی. کله چې دماشوم دادبیاتودتأریخ په هکله خبری کیږی ، که په نړیواله سویه هم ونیول شی ، نودغه ادبیات به دومره اوږد تأریخ ونه لری. له‌دی نه ښکاری چې د بشر یت په تأریخ کی دماشومانو علمی ښوونی اور ورنی‌ته دومره پاملرنه نه وه شوی؛ یوازی ا وس اوس په څینو پرمخ تللو هیوادونوکی په علمی توګه دماشومانو ښوونی‌اور ورنی ته څه ناڅه علمی پا ملرنه وشره اوددوی دښوونی‌اوروزنی‌له پاره کار روان دی. دنړی په څینو پرمخ تللوهیوادونودماشو-مانو د زده کړی له پاره شرایط برابر شوی. خوسره له‌دی ټولو خبرو زموږ په هیواد کی په دی برخه کی هغسی چی ښایی کارنه دی شوی. دلیکوالوانواوشاعرانو داتحادیی له پرانستلو وروسته دنوموری اتحادیی‌دماشوم دادبیاتو برخه پسرانستل شوه ، چی دهغوکارهم تراوسه پوری په نشت حساب دی.

دماشوم دادبیاتو یوڅیړونکی لیکی: « موږترا وسه هم ما شوم هغسی چی ښایی نه دی پیژ ند لای اوځنګه چی هغه موږ په لیکه اودتأریخ په لیکه کی دی منلای ، دغسی مودهنر اوادب په لیکه کی هم نه دی پیژندلای، دهغه روان اودهغه لیکه اودهغه دات ... ماشوم هم انسان دی او د انسان په لیکه کی تل ولاړ اوهم دهنراو ادبیاتوپه لیکه کی .» (۲)

نواوس داسی ښایی چی موږ باید ماشوم دټولنیز ژوند په هره برخه کی وپیژ نو اوله هغه سره په سمه اوعلمی توګه چلند وکړو. د ادبیاتوپه نامه د هغوی د ښوونی اوروزنی، د استعدادونو دروزنی له پاره اودهغوی‌دسمی پوهونی له پاره ، څودده را تلونکی ژوند تریخ، په کراوو نو او ناپوهی کی تیرنه شی. دی باید هرڅه پوه دعلم‌اوفرهنګ دیوه په لاس مخ په وړاندی روان شی.

هغه ماشومان چی نن زیږی ، د خپل ژوند تر ټولو ښه و ختونه د شلمی پیړی په پای اود یو ویشتمی پیړی په پیل کی تیروی. دنړی را تلونکی به‌څه ډول وی؟ څه‌بدلونونه به راغلی وی؟ زموږ ماشومان به څه سرنوشت ولری؟ دماشـوم دادبیاتو د نده ده چی دااو داسی نورپـوښتنی په پیش - بینی شوی ډول باید ماشومانوته حل کړی. دهغه وخت شرایط با ید درک شي اودهم هغوشرا یط

اوبدلونونوپه نظرکی نیولو سره سره ماشومان با ید داسی وروزل شی چی په هغو شرا یطو اوچا پیریال کی دننه، انسانی، پرمخ تللی اونیک مرغه ژوند خاوندان واوسی.

دماشوم په ادبیاتوکی هغه مسایل باید وڅیړل اوولیکل شی چی له هغونه په استفادی سره ماشوم وکولای شی خپل چاپیریال اوتولنه وپیژنی اوداکار باید له هماغه پیل په نظرکی ونیول شی اود ماشومانو په درسی پروګرامونو، مطالعاتو اولیدنوکتنوکی ځای کړای شی. په تولنه کی دتولنیز و بدلونونو اوپرمختګونو لیدنه اوله هغو څخه خبریدل او ورباندی پوهیدل، بهٔ دماشوم هراړخیزه پـوهه زیاتوی اوله دی لاری نه ماشومان کولای شی په راتلونکی تولنه کی دځان له پاره ښه ژوند غوره کړی. اودغه تولی دندی اورسالتونه دماشوم ادبیاتوته وربه غاړه دی. زموږ اوسنیو شاعرانو او لیکوالانو سره ښایی چی دماشومانو له پاره ادبیات رامنځ نه کړی اودهغوپه وسیله دوی ته تولنیز واقعیتونه اوتولنیزه پوهه وروښیږ دوی، څودماشوم دپوهی سترګی وغړیږی، ځان اوتولنه وپیژنی اوپه تولنه کی خپل دریځ اورسالت درک کړی.

مآخذونه

۱ـ بهرنګی صمد، مجموعهٔ مقاله های صمدبهرنګی، ص‌ص ۱۲۲ـ۱۲۳.

۲ـ پویافاریابی، دخراسان دمجلی د۱۳٦۰کال کلکسیون، ۵ ګڼه، ص ٦۷.

په آسیا او پاسفیک کی دیونسکو دسیمه ییز
دفتر له خپرونی څخه : دسوبمن ترجمه

په نوی زیلاند کې دښوونې اوروزنې حالت

د نوی زیلاند دښوونی اوروزنی دسیستم اساس دادی چی هرڅوك په وړیا توگه د لومړنی اوثانوی زده کړی مدارج بشپړولی شی ، حتی هغه کسان هم له کومی ورکړی پرته داشان تعلیمات ترلاسه کوی چی دپیسو ورکولو توان لری. د پوهنتون په گډون دښوونی اوروزنی په ټولو سطحوکی په آزاده توگه زده کړه ورانډی ځی اوهر څوك کولی شی دخپل توان سره سم زده کړه وکړی. داسی هیواد ونه لږدی چی دوگړوزیاته برخه یی په ښوونځیو ،کالیجونو اوپوهنتونوکی په زده کړه بوخت وی. دښوونی اوروزنی دسیستم مقصد دادی چی له خلکو سره ددوی داستعداد ونو په پراختیا کی مرسته وکړی اوپه دی ډول خپل ژوند په شخصی توگه د ډاډور وگر ځوی اوپه ټولنیز لحاظ گټور اوثمر بښونکی رول ولری .

په نیوزیلانډکی د لیری پرتوسیمو زده کوونکو اوپانور وزده کوونکو ته چی ناتوان وی ، دعین فرهنگی اوعرفانی آسانتیا برابرول د دغه هیواد دولت په تعلیمی پالیسی کی غوره ځای لری او ددغسی زده کوونکو له پاره چی له مدنی مرکز ونو څخه واټن لری دغیابی ښوونځیو (Correspodence schools) په نامه ښوونځی جوړشوی دی (غیابی ښوونځی هغه ښوونیځیو ته ویل کیږی چی لری پرتوسیموزده کوونکواونوروزده کوونکوته چی په همدغه پروگرام کی دشمولیت هیله لری ، تعلیمی مواداوسوالونه استول کیږی اوهغه زده کوونکو له خواتر استفادی اوځواب ویل ورو سته یی

بیرته مربوطی اداری ته مسترد کوی. مترجم) نوی زیلانډله ډیری اوږدی مودی را هیسی د ، غیابی زده کړی په ښوونځی ، ، دغیابی تخنیکی زده کړی په انستیتوت ، اودماسی دپو هنتون په ځانګړی مرکزکی د دغسی لیری ځایو د زده کوونکو (extra mural students) له پاره پروګرام تنظیم کیږی .

دولتی ښوونه اوروزنه هغه وخت په نیوزیلانډ (نوی زیلانډ) کی منځ ته راغله چی دهغه هیواد حکومت په ۱۸۷۷ کی دښوونی اوروزنی مقرره جوړه کړه. ددغی مقرری له مخی له پنځه کلنی څخه تردیارلس کلنی پوری کوچنیانو له لومړنی ښوونځی جوړ شول . ددغه عمر کوچنیانوله پاره دلومړنیوښوونځیو لوستل مجانی اوجبری وو. د شلمی پیړی په سرکی دثانوی زده کړی مسؤولیت هم دولت په غاړه واخست. له ۱۹٤٥ کال وروسته دیر شو کلوپه اوږدوکی د نیوزیلانډ د ښوونی اوروزنی ډیرزیات پرمختګ وکړ ، په ښوونځیو ،کالیجونواوپوهنتونکی دشمولیت فیصدی لوړه شوه ، دمثال په ډول ۱۹٤٥ کال کی ۳۲۸۰۰۰ زده کوونکو په لوست بوخت شوی وو ، خودااندازه په ۱۹۸۰ کال کی ۹۹۱۰۰۰ تنوته ورسیدله. دادواړه اندازی دوګړو دشمیر په پرتله په ترتیب سره ۱۹/۳ او ۳۲ فیصد ه کیږی .

دغه زیاتوالی زیاتره دوګړو دډیرښت چی دزیږیدنی دلوړ تیاپه سبب یی صورت نیولی ، په ښوونځی کی دزیاتی مودی دلوست اوبالاخر ، دښوونځی څخه ترفارغیدووروسته دزیاتی زده-کړی کولو اونوروعواملوله مخی ډګرته راووت. سرهددی هم له ۱۹٦۰ کال وروسته دتولداتو د ټیټوالی اولیږدیدنی (مهاجرت) په سبب ښوونځیوته د شاملیدو ودرجه کښته شوه .

دښوونی او روزنی مقرره

په نوی زیلانډکی د۱۹٦٤ کال دښوونی اوروزنی مقرره دنیوزیلانډدښوونی اوروزنی دنوی سیستم قانونی بنسټ جوړ وی . ددغی مقرری په اساس دلومړنیو اوثانوی دولتی ښوونځیو زده کړه وړیا او اجباری ده.له شپږ کلنی څخه ترشپاړلس کلنی پوری ټول نجونی او هلکان مجبور دی زده کړه وکړی. دپوهنتونزده کړه دپوهنتون د۱۹٦۱ کال دمقرری له مخی تنظیم شوی ده.

دسوادرجه :

دبین المللی معیارونو په اساس دنیوزیلانډ دوګړو دسواد درجه لوړه ګڼل کیږی. دنیوزیلانډد

ښوونې اوروزنې د ملي کميسيون د نظر سره سم په دغه هيو اد نږدې ۵۰۰۰۰ تنه بالغ کسان چې دټول بالغ نفوس په سلوکې ۴/۶۸ تنه کيږي، سواد نه لري .

بين المللي څيړنوښودلې ده چې ددغه هيواد د ثانوي ښوونځيو دزده کوونکو لوست پوهه (Reading comprehension) دلويديځو هيواد وترزده کوونکوجګه ده .

دنيوزيلانډ په ټولوتعليمي موسسوکې دزده کړې ژبه انګريزي ده، بوازې دماوري(Maori) اقليت زده کوونکو له پاره په ماوري او انګريزي ګډه لوست ويل کيږي ، ياداچې صرف په ماوري تدريس صورت نيسي .دماوري خلکوله پاره په پراخه اندازه ښوونه اوروزنه پيل شوې اوپه ۱۹۸۱ کال کې په ۱۸۲ ثانوي ښوونيځو کې د ۱۵۰۰۰ تنوماوري زده کوونکو له پاره پسه ماوري ژبه لوست جاري و، خوماوري ژبه تعليمي ژبه نه شميرل کيږي . دمهاجرينو له پاره چې د سمندر څخه دپورې غاړې څخه دلته راغلي، په انګريزي ژبه لوست کيږي، خودد ويمې ژبې په توګه .

سره ددې چې په نوي زيلانډکې خصوصي ښوونځي شته : خوبيا هم په لومړ نيو اوثا نوي ښوونځيوکې زياتر اسا نتيا وې ددولت له خوا برابريږي. دغه رازدولت په ورکتونونو، تخنيکي موسسو اوپوهنتونوکې مرسته کوي دښوونې او روزنې بوديجه ددولت له خوادپارلمان په تصويب ورکول کيږي .

په نيوزيلانډکې دښوونې اوروزنې ټول سيستم مختلط (Co-Education)شکل لري؛ په دولتي اوپوشمير خصوصي ښوونځيوکې هلکا نو او جونوته په ګډه لوست ورکول کيږي . په ثا نوي ښوونځيوکې درې پرڅلور برخې جونې اوهلکان يوځاى درس لولي. پاتې په دولتي اوخصوصي ښوونځيوکې په جلاتوګه شامليږي. په وروستي لسيزه کې د مختلطې ښوونې اوروزنې له پاره تمايل زيات دى.

په نوي زيلا نډکې ټول ورکتونونه وړيادي اوپه هغوکې له دوه نيم څخه ترپنځه کلنې پورې ما شومان شامليږي. دد غه هيوادپه سلو کې ۷۸ برخې ماشومان دوړکتونونو له مزا ياو څخه ګټه اخلي . وړکتونونه اودلوبو مرکزونه دوړکتونوداوطلب سازمانونوله خوا کنترو ليږي دنيوزيلانډ حکومت ددغو سازمانوله لارې له وړکتونو سره مرستې کوي .

په وړکتونونو او د لوبوپه مرکزونوکې د ما شومانوله پاره يو د ول تعليمي پروګرا مونه

ور اندی شي. دوړ کتونونو ښوونکوته د دولت له خوا معاش ورکول کیږي . دماشومانومور او پلار دې ته هڅول کیږي چې له وړ کتونوسره مرستې وکړي . د لو یو په مرکزونوکې زیاتره د ماشومانو مور اوپلار برخه لري اودزده کړې په برخه کې دمرکزونود سازمانونواو ملي سازمان له لوري کومک کیږي .

لومړنی زده کړه

له شپږ کلنې څخه تر پنځلس کلنی پورې ټولو ښوونه اوروزنه اجباري ده ، خواصلاً ټول کوچنیان دخپلې پنځمې کلیزې په پیل سره ښوونځي ته شاملیږي. په لومړني ښوونځي کې زده کړه اته کاله ده اوله هغې وروسته ثانوي ښوونځي ته داخلیږي. که چیرې په سیمه ییز ښوونځي کې د کوچنی شاملیدل دلیری والی په سبب گران وي ، په هغه صورت کې دکوچنی مور پلار دهغوی دغیایی ښوونځي په اومرني دیپارتمنت کې لیکي .

ارتقا معمولاً دعمر په اساس ده . دلومړني زده کړې دوه وروستي کلونه په منځني ښوونځي کې تیریږي اونز دې دوه پردری برخې زده کوونکي دا کارکوي ، خود کلیوالي سیموښوونځي بشپړ اوه ټولگی لري اولومړني زده کړه پکې سرته رسیږي . په منځینو ښوونیځوکې ترلومړنیو ښوونځیو دښووني او روزنې اسانتیاوې زیاتي دي. ځکه په هغوکې ماهر ښوونکي تدریس کوي .

دلومړنیو اومنځنیو ښوونځیوتعلیمي نصاب لکه چې دهغوپه محال ویش کې شته ، دغه مضامین لري : لسان(لیکنی ، شفاهي ، دلوستلو او لیکلو په گډون) ، ریاضیات ، اجتماعیات(Social studies) ، هنر اوصنایع ، ساینس ، بدني روزنه(دلامبوو هلوپه گډون) ، روغتیا یي ښوونه روزنه ، موزیک اوځینو زده کوونکوته فرانسوي .

ثانوي زده کړه

ثانوي زده کړه معمولاً له دیارلس کلنې څخه تر اتلس کلنۍ پورې زده کوونکي لري. که څه هم قانوني شکل دادې چې هرزده کوونکي دعمر د پنځلسو کلنوپه پوره کیدوسره داشان زده کړه پای ته ورسوي ، خولیدل کیږي تر دغه مودې وروسته هم کله کله دوام مومي. ددغې زده کړې تعلیمي نصاب غوره کړنې دښووني او روزنې ددیپارتمنت له خوا تپاکل شوی دی .

دثانوي زده کړې په لومړیو دوو کلو کې زده کوونکوته انگریزي ، اجتماعیات ، عمومي ساینس ،

رياضيات ، بدني روزنه ، موسيقي ، هنر او صنايع تدريس کيږي .دوی کولی شي يوشمير اختياري مضامين ولولي .

په دريم کال کي يوخه تخصص ته لاره هواريږي ، داهغه وخت دی چي زده کوونکی زيات شمير مضامين اخستلی شي. ددغه کال په پای کي له فارغانو څخه دښوونځی دشهادتنامي دترلاسه کولوامتحان اخستل کيږي اودا امتحان ددی له پاره دی چي دفارغانو داستخدام کوونکو دا ډ حاصل شي اوپه دی باورو کړي چي هغوی پوره پرمختګ کړی دی د ثانوی ښوونځيو زيات فارغان کولی شي دآزموينی له لاری پوهنتون ته شامل شي ، په هغوکي يو شمير داسي فارغا ن شته چي دسکالرشپ له لاری پوهنتون ته ځي. يوشمير فارغان پوهنتون ته ترتګ دمخه يوازی دپوهنتون دشمول مختکنيی مضامين لولي اوبيا پوهنتون ته شامليږي(دغسي کورسونه پخوا دکابل پوهنتون انجنيری پوهنځی ته دشامليدوله پاره موجود وو.مترجم)

خاصه ښوونه اوروزنه

يوشمير خاص ښوونځي اوتولګي په نيوزيلاندکي شته او مخصوصاً دهغو کوچنيانواو زده کوونکو له پاره وی چي معيوب وی اويادځينومعا ذيرو له امله نشي کولی معمول تولګي ته دزده ـ کړی له پاره شامل شي ، دمثال په ډول ړند واوکڼويو ډول خاصه ښوونه اوروزنه کيږي . دغسي معيوبونه ته وړکتونونو ، لومړنيو او ثانوی ښوونځيوکي خاص تولګي جوړ شوی دی.دغه راز په عامه روغتونونو ، اوصحي مرکزونو ، دعامه ښيګڼوپه ځانګو ، جيلونواودسايکاتريک اوسايکو ـ پيديک روغتونوکي دمعيوبينوله پاره تولګي موجود دی.

داترتيبات په پام کي دی چي وړکتونونو ، لومړنيوښوونځيو اودلوبودمرکزونو دخاصوډ لو رده کوونکو له پاره ځانګړی ډ ول ښوونه روزنه پيل شي. هغه زده کوونکي چي د ژبي لکنت لري ، دنطق دتيراپي په کلينيکونوکي ورسره مرسته کيږي . دقرائت کولوپه برخه کي مشکلاتو لرونکو زده کوونکو سره دماهر وښوونکو له خوا تدريس پهنظر کي دی. په ځينو ثانوی ښوونځيو کي دپه ځندپوهيدونکو شاګردانو له پاره تجربي تولګي جوړ شوی دی . د خاصو ښوونځيو زده کوونکو دغيابي ښوونځيوله پاره نام نويسي کوی .

خصوصي ښوونځي

که څه هم دښوونې اوروزنې سیستم اکثر دولتي دی، خو بیا یوشمیرخصوصي ښوونځي هم یجستر شوي چې دمذهبي اوفلسفي سازمانو او یا خصوصي افراد وله خواچلیږي.د دې له پاره چې دغه ښوونځي ریجستر کړای شي، هغوی باید ځینې معیارونه پوره کړي. دوی حکومتي مرسته خلې او دښوونې او روزنې وزارت له خوا تأیید شوي تعلیمي نصاب په کار اچوي. دغه رار :دولت نظارت پرې جاري دی. په ۱۹۸۰ کال لس فیصده زده کوونکي په خصوصي ښوونځیو کې په زده کړه بوخت وو .

دریمه کټګوري زده کړه

په دغه برخه کې هغه ښوونځي شامل دي چې تخنیکي یا نوره لوړه زده کړې وړاندې یې اوله ثانوي ښوونځي وروسته شاګردان مني . په دغه برخه کې تخنیکي انستیتوتونه ، عامه کالیجونه، دښوونکو او روزنې مؤسسې او پوهنتونونه شامل دي.

په نیوزیلانډکې اته دارالمعلمینونه شته چې له هغو څخه شپږیې دلومړنیو او یاثانوي ښوونځیو له پاره ښوونکي روزي او یا دا چې د دواړو له پاره معلمان تربیه کوي. دوړ کتونونو ښوونکي د زده کړې دوکلنې تعلیمي کورس نیسي دلومړنیو ښوونځیو ښوونکي ددریو کاوله پاره په دارالمعلمین کې زده کړه کوي . د ثانوي دوري ښوونکي تر شهادتنامې اخستلو وروسته یوکلن کورس هم باید په کالج کې واخلي.

پوهنتونونه

په‌نوي‌زیلانډکې اوه جلا پوهنتونونه او دکرنې یو کالج موجود دی. د پوهنتون ښوونه او روزنه هرچاته چې دپوهنتون دشمول آزموینه تیره کړي ، چمتو کیږي، حتی هغه کسان چې له یوویشت کلنې څخه آوښتي وي او بریالیتوب ښه چانس وساتلی شي .

دلیسانس شهادتنامه په دریوکلوکې ترلاسه کیږي او ماستري‌درجه معمولاً یو یا دوه کاله نیسي داکتري دوه یا پنځه نور کلونه ایجابوي .

په پوهنتونونوکی دهنر، ساینس، تجارت او نو رو مضمونونو ترڅنګ ځینی خاص مضامین
م تدریس کیږی. دمثال په ډول دهاملټن دښوونکود روزنی په کالج، دوایکاتوپه پوهنتون، د
لمرستون دښوونکو د روزنی په شمالی کالج کیو د ماسی په پوهنتون کی داسی مضامین شته چی
مغو په لوستلو سره د «تعلیم او تربیی» دلیسانس درجه ورکول کیږی. دماسی په پوهنتو ن کی
لږی پرتو سیمو دزده کوونکو له پاره ځانګړی تعلیمی مرکز پرانستل شوی دی.

د ښوونی او روز نی د دیپارتمنت له خوا داسی پروګرامونه جوړ شوی چی دهغو له مخی
ه ثانوی ښوو نځیو کی «از دیګر نی یا دشپی کور سونه تدریس کیږی، مخصوصاً دغه مضامین
رتی دی او په خپله خوښه نیول کیدای شی. په دغو مضامینوکی د ویښتانو جوړ ولو (سلمانی)
ځه نیولی بیا دموټرانوتر میخانیکۍ پوری بیلا بیل مضمونونه شامل دی. دلویانو له پاره دغه
پروګرامونه په تخنیکی مؤسسو، عمومی کالجونو او دپوهنتون په ملحقاتوکی عملی کیږی.
ثانوی ښوونځیو داشان مضامین او پروګرامونه د نیوزیلاند په عیاړی ښوونځیوکی هم ورانده
ځی. داسی تمایلات شته چی ذوقی مضامین دشپی ترڅنګ دورځی له خوا په ثانوی ښوونځیوکی
منځ ته راشی.

په نوی زیلاندکی یوشمیر غیر رسمی تعلیمی مؤسسی شته چی په ټولنه کی فعالیت کوی.
د غه مؤسسی دادی: دلویانو دښوونی او روزنی له پاره ملی کونسل (شورا)، دکارګرانو ښوونی
او روزنی ټولنه او دکلیوالی ښوونی او روزنی دفعالیتونو پروګرام.
ځینی نور پاتنونکی مرکزونه هم شته چی په هغو پوری مربوط مضامین او کورسونه په تخنیکی
مرکزونو (انستیتونو) لکه دنیوزیلاند دمحاسبینو ټولنه، پتمان، دنیوزیلاند دنرسنګ کونسل
او نور.

د ښوونی او روزنی اداره

په نیوزیلاند کی د ښوونی او روزنی اداری سیستم د ښوونی او روزنی د دیپارتمنت (Department of Education) په لاس کی دی چی د دغه هیواد د ۱۹٦٤ کال د ښوونی او روزنی دقانون، ضمایمو او لوایحو له مخی خپلی چاری وراندی بیایی. ددغه دیپارتمنت دندی دادی: دښوونی او روزنی دپالیسیو په تطبیقولو او پرمختګ کی دښوونی او روزنی دوزیر نظارت

کول، تعلیمي مؤسسو ته دحکومتي بودیجې ویشل، او ددیپارټمنټ تر کنترول لاندې سازمانونو کې داداډېر لاسه کول چې معیارونه یې په پام کې نیولي دي. دغه دیپارټمنټ ټول ښوونځي څارې، درسي مواد خپروي، دښوونځیو د شهادتنامو دحاصلولو آزموینې تنظیموي؛ ثانوي ښوونځیو ته پورسونه ورکوي اودښوونځي حمل ونقل چمتوکوي. دغه راز ښوونکي ګوماري، هغوی روزي او معاشونه یې ټاکي. دیپارټمنټ ژمنه کړې چې ښوونځي جوړکړي، اوچیرې چې ترمیمات لازم وي سرته ورسوي، د ښوونې اوروزنې دیپارټمنټ مربوط اختصاصي ښوونځي، غیابي ښوونځي او روحیاتي خدمات په مستقیمه توګه کنترولوي او د اختصاصي ښوونځیو د مضمرنو له پاره استخداموي.

که څه هم په ملي سویه دلومړنیو ښوونځیو عمومي کنترول ددیپارټمنټ له خوا کیږي، خوبیاهم دلومړنې ښوونې او روزنې سیمه ییز کنترول دښوونې اوروزنې دلسو بوردونو (هیأتونو) په لاس کې دی. دغه هیأتونه قانوني هیأتونه دي چې غړي دسیمې دښوونځیو دکمیټو له خوا انتخابیږي. هغوی ښوونکي مقرروي او دښوونکي د معاشونو دورکړې په برخه کې دحکومت د مقررې سره سم مسؤولیت لري. حکومت هرکال دغو کمیټو ته دښوونکي دمعاش اونورو لګښتونو بودیجه لیږي.

د لومړنیو ښوونځیو کمیټې هم قانوني بڼه لري او په ناحیوکې د زده کوونکي د والدینو او محکوالوله خوا ټاکل کیږي، یعنې دسیمې هر یو ښوونځي یوه کمیټه لري. اودغه کمیټه په مجموع کې دناحیې یاولایت دښوونې اوروزنې د انتخابي بورد دکنترول اوتفتیش تابع ده. کمیټه وظیفه لري چې دښوونځي کارونه وګوري، دښوونځي دوداني میدانونو او لوازمو څارنه وکړي. دوی باید د ښوونځي په عمومي مسایلو او فعالیتونو کې برخه واخلي. هغوی باید د دواطاب والدینو دسازمانونو په ګډون دښوونځي دخیراوشر په باب خپل نظریات څرګند کړي.

هر ثانوي ښوونځي خپل ځانته د اداره چیانو یو هیئت لري چې دمکتب داداري او د تدریس غړو دګومارنې دنده په غاړه اخلي. د غه راز دوی دمکتب مدیر ټاکي. په ښاري سیموکې یوشمیر ثانوي ښوونځي په اداري لحاظ داداره چیانو دیوه بورد لاندې اداره کیږي. داداره چیانو بورد چې دثانوي ښوونځي کنترول اواداره یې په لاس ده، معمولاً له نهو څخه تریو ولسو تنو غړي لري. په دغو کسانو کې پنځه تنه دسیمې دښوونې اوروزنې دبورد استازي او پنځه تنه د زده کوونکو د اولیاوو له خوا ټاکل کیږي. په اداري هیئت کې دښوونکو دشاملیدسپارښت شوی دی.

تخنیکي کالیجونه او انستیټوتونه ځانته شوراګانې لري. چې د ښوونځیو بوردونو په څېر دنده سرته رسوي. پوهنتون دپراخه قدرت لرونکي شورا لري.

نویسندگان: عبدالکریم بهمن و صالح راسخ ایلدرم

زبان ادبی ترکمنهای افغانستان طالب رهنماییست

بر همه هویداست که پیروزی انقلاب شکوهمند ثور، به ویژه مرحلهٔ تکاملی آن بر حیات سیاسی، اقتصادی، اجتماعی وفرهنگی مردم تأثیر بس عظیم نمود. انقلاب ادامه دارد، پروسهٔ انقلابی در کشور عزیز ماافغانستان روز به روز تحکیم میپذیرد، تداوم انقلاب باپیشرفت فرهنگ وادبیات انقلابی پیوند ناگسستنی دارد؛ امابه همه روشنفکران و فرزانه‌گان فرهنگی ما آشکار است که هر چند سایهٔ ستم پیشه‌گان جهل‌گستر ومرتجعین با پیروزی انقلاب ملی-دموکراتیک ما برای همیش ازافغانستان انقلابی محو ونابود گردید، ولی تبلیغات زهرآگین امپریالیزم وارتجاع هنوزهم با ضجهٔ جاهلانه ادامه دارد. آنها شط عظیم فرهنگ انقلابی وادبیات نوین وفخر وبالنده‌گی آن را دیده نمیتوانند وبه‌سان خفاشان ظلمت‌پرست دست به دروغ پراگنی وتبلیغات بیجامیزنند. برای تباهی وویرانی بنیاد استوار فرهنگ وادبیات انقلابی مادست میازند. بنابراین، درچنین مرحلهٔ حساس تأریخی قیام خامه های پرتوان وحماسه آفرین یکی ازضرورتهای بارز انقلاب ماست. اکنون بر نویسنده‌گان وشاعران رسالتمند ماست تادلیرانه وآگاهانه درمقابل جهالت وظلمت به ستیزبی امان برخیزند وبارسالتی که بردوش دارندبه خاطر غنای بیشتر فرهنگ وادبیات انقلابی مبارزه کنند. باید دراین مرحلهٔ حساس انقلاب آثار ناب مردمی وانقلابی را ایجاد کرد وآن را در دور ترین حصص کشور به گوش مردم رسانید وحقانیت امر انقلاب واهداف ح.د.خ.ا. را توضیح نمود. این

امر در مصوبات وپلینومهای حزب وفیصله های دولت ، به ویژه در پلینوم چهارم اتحادیهٔ نویسنده‌گان ج.د.ا. وسیعاً انعکاس یافته است.

امروز جای خوشبختی ومسرت نویسنده‌گان وشعرای ترکمن است که باپیروزی انقلاب ملی و دموکراتیک ثور راه انکشاف وگسترش فرهنگ وادبیات ترکمنها نیز در قطار سایر ملتهای با هم برادر افغانستان کشوده شد . انقلاب در این عرصه دستاورد های زیادی دارد . حزب و دولت همه زمینه ها را درعرصهٔ تکامل وانکشاف فرهنگ و ادبیات همه ملیتهای کشور مهیا مینمایند ، ولی سیر انکشاف وگسترش ادبیات ترکمن مربوط به تلاش پیگیرانهٔ نویسنده‌گان ومحققان ترکمان افغانستان است .

جای بس افتخار است که از ملیت ترکمن کشور ما نیز نویسنده‌گان وشاعران باذوقی به پاخاسته اند ، ولی از اینکه تحصیلات عالی شان به زبان وادبیات ترکمنی تکمیل نگردیده ، بسیاری ازآنها در زمینه‌های گوناگون زبانشناسی از قبیل آواشناسی (فونتیک) ، واژه شناسی (لکسیک) ، صرف ونحو (گرامر) ، سبک انشأ (استیلستیک) ، سبک املا (ارتوگرافی) ، تلفظ صحیح وغیره آشنایی کامل ندارند ، لذا در این زمینه‌هادر مطبوعات کشور مطالبی که در جراید ، مجلات وکتابها به زبان ترکمنی نشرمیشود هرج ومرج دردانگیز وگاه خنده‌آور وجود دارد. البته این بدبختی ودردیر از مواریث سیاه والمناك رژیمهای ارتجاعی گذشته است که نمیخواستند ادبیات وفرهنگ اصیل ملیتهای ساکن درکشور به بالنده‌گی برسند. در این مورد هیچیک از روشنفکران وجوانان باذوق وخجسته قریحهٔ مامقصر نمیباشند .

همان طوری که ازمطالب جریدهٔ «گوراش» ، مجلهٔ «ملیتهای برادر» وکتابهای نشر کردهٔ اکادیمی علوم ج.د.ا. وریاست نشرات وزارت اقوام وقبایل برمی آید ، زبان ادبی کنونی ترکمنی ازهمه جهات ، درزمینهٔ فونتیک ، گرامر ، لکسیک وازجهت ترمیالوژی علمی دچار هرج ومرج است که ناشی ازسیر خود به خودی این زبان است . اکنون زمان آن فرا رسیده است که باید در بارهٔ مشکلات زبان ترکمنی وحل آن ، تصور علمی وروشنی داشت وبراساس این تصور علمی عمل کرد وزبان را آگاهانه درمجرایی که به سود تکامل مثبت وواقعی آن است سیر وسمت داد وبه تکامل خود به خودی آن بسنده نکرد. اگرچه در این زمینه تلاشهایی صورت گرفته ؛ ولی این

امر هنوز درمرحلهٔ آغازین است. آنچه که شده به هیچ وجه کافی نیست.

همچنانی که دربالا نیز اشاره شد، هنوز در زبان ترکمنی افغانستان، زبانی واحد معیاری ومورد قبول عامهٔ مردم وجود ندارد؛ درحقیقت به تعداد نویسنده وشاعرزبان ادبی وجود دارد. امروز نویسندهٔ ترکمن هر طوری که دلش خواست، مینویسد و به چاپ میرسانند وهرکس استدلال میکند که نظرش درست ومعقول است. درحالیکه بسیاری این اشخاص از زبانشناسی علمی واصول وقواعد زبان آگاهی دقیق وکامل ندارند. آنها تابه حال تفاوت زبان معیاری ولهجه یازبان عامیانه را درك نمیکنند. بنابراین، بسیاری از واژه‌های دخیل عربی ودری را با املای نادرست مینگارند وبه چاپ میرسانند. متأسفانه این غلط نگاری آنها ازطرف مدیران مسؤول، مصححین مسؤول طباعتی مورد توجه جدی قرار نگرفته است. به طور مثال آنها واژه هایی را به صورت زیرین مینویسند:

عالم	عالیم
ظالم	ظالیم ـ گاهی حتی «زالم»
ظلم	ظولم ـ گاهی ظرلوم
حکم	حوکم
حرمت	حورمات
محمد	موخممه‌ت
رحیم	رخیم
نعیم	نغیم
صنعت	صونغت
فراغت	پراخت
بهبود	بهبید
فرزند	پرزند
فلکك	په لکك
فقیر	پاقیر

ساعت	ساغات
مفت	موخت
وفا	وپا
ثواب	سوغاب
جواب	جوغات
دعا	دوغا
جوانمرد	جومارت
قهرمان	غهرمان
شعر	شغیر
شاعر	شاخیر

وصدها واژهٔ عربی ودری را با تحریف مضحک نوشته میکنند. عجیب تر این که یک نویسنده نیز نمیتواند برای یک واژه شکل واحدی را در همه نوشته‌های خود به‌کار ببرد. مثلاً نام شاعر بزرگ ترکمن مخدوم قلی فراغی را گاهی به شکل «مختوم غلی پراغی» وگاهی به صورت «ماغتم غولی پراغی» وگاهی به‌شکل «ماغدیم غلی پراخی» ثبت مینمایند. در سیمیناری که به مناسبت دو صدو پنجاهمین سالگرد تولد شاعر مذکور برگزار گردیده بود، نیز عین مسأله باصراحت دیده میشد.

به نظر مازبان ترکمنی ونیز دیگر زبانهای خانوادهٔ ترکی ازقبیل: اوزبیکی، قزاقی، ترکی استانبولی، آذربایجانی، قرغیزی، اویغوری وغیره سه‌مرحلهٔ اساسی راپشت سر گذاشته اند: یکی مرحله‌یی که همه اقوام وقبایل ترك بدان زبان مفاهمه میکردند که آن را زبان قدیمی ترکی باید گفت که در این زبان کتیبه های اورخون ینیسی وکتابهای «قوتد غوبیلیک»، «هبة‌الحقایق» «دیوان لغات‌ترك» وغیره نگارش یافته اند. در این مرحله‌زبان ترکی راباید به مثابهٔ زبان قبایل‌ترك قبول کرد. در آن وقت زبان او زبیکی وترکمنی یا قزاقی وآذربایجانی وجود نداشت. بعد از آنکه درسده های ۱۶ و ۱۷ میلادی خلق ترکمن به حیث‌ملیت جداگانه تکامل میکند، زبان ترکمنی نیز در همین سده ها به مثابهٔ زبان جداگانهٔ خانواده زبانهای ترکی‌تبارز میکند که به این زبان آثار آزادی، مخدوم‌قلی، کمینه، ملانفس‌وغیره‌نوشته شده اند، بنابر این، گفته میتوانیم‌که زبان ترکمنی

در طی چندسده پیش‌از امروز از زبان اوزبیکی ودیگر زبانهای ترکی جدا گردیده است. مرحلهٔ سوم، زبان معاصر ترکمنی است که در کشور ما با سیر خود به خودی مورد مفاهمهٔ مردم است.

اکنون اگر به رسم الخط اوزبیکان افغانستان بنگریم، آنها نیز بدانگونه که نویسنده گان ترکمن مینگارند، نوشته نمیکنند، بلکه واژه‌های عربی ودری را بدانگونه که در زبان اصلی نوشته میشود مورد استفاده قرار میدهند.

باید متذکر گردید، اگرچه زبانهای اوزبیکی و ترکمنی به‌مثابهٔ زبانهای جداگانه تکامل نموده‌اند، اماآنقدر به هم نزدیک و مشابه اند که برخیها آن را لهجه های مختلف زبان ترکی میشمارند؛ ولی این نظریه قابل تأمل است. زبانهای مذکور ازنگاه گرامر، قواعددستوری ولکسیک یکسان هستند واختلاف شان تنها در فونتیک است. بدین مثالها توجه نمایید:

ترکمنی	اوزبیکی	دری
داغ	تاغ	کوه
دیل	تیل	زبان
گوگلم	کوکلم	بهار

املای زبان ترکمنی ازرسم الخط عربی گرفته شده قرار آتی میباشد:

ا، ب، پ، ت، ج، چ، ح، خ، د، ز، ژ، س، غ، ق، ك، گ، ل، م، ن، و، ه، ی:

طرزنگارش ترکی زبانان ـ چه ترکمنی باشد، چه اوزبیکی، چه آذری باشد وترکی استانبولی ویا قراقی ـ درچوکات رسم الخط عربی یکسان است. هرگاه مابر طرزنگارش دیوانهای فضولی، آذری، نوایی، بابر، مخدوم، فرهنگ اختری کبیر، که پیش از تغییر رسم الخط ترکی از چاپ بر آمده اند، دقت کنیم، میبینیم که همه واژه های عربی ودری به همان صورت اصلی وبدون تحریف نوشته شده است.

طوری که دربالا نیز متذکر شدیم برخی از نویسنده‌گان ترکمن استدلال مینمایند که ماکلمات را مطابق تلفظ مردم به تحریر در می آوریم، بی خبر از این که در همه زبانها، زبان گفتار هنگام نوشتن همانگونه که هست به تحریر نمی آید. مثلاً در زبان دری مردم در گفتار خود «آب» را «او» وفعل «میرود» را «میره» و ... تلفظ مینمایند، اما هنگامی که نوشته میکنند اینگونه نمینویسند

ویامثال دیگر، پښتو زبانهای ننگرهار فعل «کیژی» را «کیگی» و «ښه» را «خه» تلفظ مینمایند ویا مردم ایران وهرات به جای کانسوننت {ق} کانسونینت {غ} را به کار میگیرند، ولی در نوشتار خود همانگونه که هست نوشته میکنند.

درصورتی که نویسنده‌گان زبانهای دری، پښتو، اوزبیکی، حتی اردو واژه‌های عربی را به صورت اصلی ودرست بنگارند، نویسنده‌گان ترکمن افغانستان چه ضرورتی ویامجبوریتی دارند که درکاربرد نوشتاری واژه ها تحریف روا دارند؟ آیا این کلمات با تحریف کردن، ترکمنی خواهد شد؟

ازآن جاکه زبان ترکمنی دربسط وتکامل فرهنگ ما ودر توحید معنوی خلق ترکمن نقش مهمی راایفا نموده از مواریث گرانبهای مدنیت ماست. البته ما ادعانداریم که رسم الخط عربی که مردم افغانستان بدان مینویسند، کمی وکاستی ندارد؛ مامعتقدیم که‌رسم الخط مذکور همه‌اصوات زبان ترکمنی ونیز زبانهای دیگر ملی کشور راافاده کرده نمیتواند. این پرابلم عمده است، ولی چی باید کرد؟ الفبارا تغییر داد؟ ویانشانه هایی از الفبای عربی ترکیب نمود که زبان ترکمنی را به نحوخوبتر افاده کرده بتواند؟ همان طوری که پژوهشگرو دانشمند بزرگ ایران احسان طبری یادآوری نموده خطی که امروز نزد مارایج است «درکنار یک سلسله معایب مهم دارای مزایایی نیز است. هزار سال است که فرهنگ مکتوب مابه این خط نگاشته میشود وطی این مدت آنچنان پیوند صحیح بین واژه‌ها وشکل خطی آنها پدیدشده که گویی آنهارا از هم نمیتوان گسست. خط کنونی ماازجهت تند نویسی وتند خوانی برخط لاتین که مدعی جانشینی آن است، ترجیح دارد. ....مسلماً اگر خط فونتیک جانشین خط نیمه ایدیوگرافیک کنونی مابشود، مسألهٔ درست نویسی ودرست گویی به‌ناگزیر حل خواهد شد؛ ولی در چهارچوب خط کنونی حل این مسأله بااشکالات بزرگی روبه رو ست.» (۱) اما اگرما خط فونتیک رااقبول کنیم، دچار مشکلات بزرگی ازجهت حفظ تداوم ارثیهٔ فرهنگی خود خواهیم شد دراین‌گونه حالت دوپرابلم عمده متصور است:

۱ـ ماازفرهنگ وادبیات‌کلاسیک خودجداخواهیم‌شد. وقتی سده‌یی ازتغییررسم الخط بگذرد، نسلهای‌آینده، متون ادبی کلاسیک ترکمن رابازحمتی به مراتب بیشتر ازاکنون خواهندفهمید. این گسست‌فرهنگی‌خودعیب وفاجعهٔ بزرگی‌خواهد بود. تجربهٔ ترکیه واقعیت این‌خطررانشان‌میدهد.

۲ـ یکی از زبانهای رسمی و دولتی ما زبان «دری» است. ما مکلف استیم که زبان مذکور را فرا گیریم و باپیوند نزدیک با این زبان لسان ادبی ترکمنی را تکامل بخشیم. ما هیچگاه از زبان دولتی ورسمی خویش دور شده نمیتوانیم .

بنابر این، اگر رسم الخط تغییر کند، بایددر همه زبانهای افغانستان عملی شود درغیر آن به مشکلات بزرگی روبه رو خواهیم شد .

بنابر دلایل فوق اگر رسم الخط نادرست کنونی که مورد کاربرد برخی از نویسندگان ترکمن است ادامه یابد، درآینده نتایج دردانگیزی به بار خواهد آورد که قرار ذیل است :

۱ـ هر کلمهٔ عربی ودری که باتحریف در ادبیات ترکمن داخل گردد، ازمعنی ومفهوم خارج خواهد شد. اگر گاهی معنی و ریشهٔ این واژه هارا در فرهنگهای واژه ها جستجو کنیم نخواهیم یافت . پس تعمیم کلمات بیمعنی وبیمفهوم در ادبیات ما از عظمت وسلامت آن خواهد کاست .

۲ـ امروز ازسیاست فرهنگی ح .د.خ.ا. وپروگرام تعلیم وتربیهٔ ج.د.ا. نوباوه گان ترکمنها، دروس را از صنف اول به زبان مادری خود آغاز مینمایند واز صنف چهارم زبانهای دری و پښتو نیز تدریس میگردد وهمچنین مضامین دیگر به زبان دری نوشته شده است. پس شاگردانی که تا صنف چهارم سواد را با املای نادرست می آموزند وکلمه های شعر، شاعر، حرمت را به گونهٔ شغیر، شاخیر وحورمات آموخته باشند، هنگامی که درزبان دری به این کلمات برمیخورند دچار تشویش وسردرگمی خواهند شد. این هرج ومرج درقسمت نگاشتن واژه ها در تعلیم وتربیهٔ اطفال وجوانان درمرحلهٔ مکتب ودانشگاه تأثیر ناگوار خواهد داشت .

بنابر دلایل بالا، پیشنهاد ما این است که همه واژه های عربی ودری متداخل درزبان ترکمنی باید به شکل اصلی آن نگاشته شوند و برای صوتهای خاص ترکمنی نشانه های ویژه ساخته شده

در مطبوعات رایج ساخته شود. برای این منظور و راه علمی ومنطقی تأمین رشد زبان ترکمنی باید کمیسیون باصلاحیتی تشکیل شود وقواعد ودستور این‌کار را روشن کند، ضوابط ومعیارهای لازم را بیابد. مشکلات ومسایل مورد ضرورت را حل نماید و درکتب درسی ونشرات رسمی این مقررات را به شکل یکسان وارد سازد. برای این منظور درزمینه‌های زیرین بایدکارهای اساسی انجام‌گیرد :

۱ـ تعیین قواعد درست نگاری ودرست گویی زبان ترکمنی،

۲ـ تعیین حدود و ثغور فونتیک زبان ترکمنی وقوانین آن،

۳ـ تعیین حدودوثغور اصطلاحات وترکیبات لغوی (لکسیکک) زبان‌ترکمنی وقوانین آن،

٤ـ تعیین حدود وثغور صرف ونحو (گرامر) زبان ترکمنی،

۵ـ تنظیم وتبویب گنجینه های ادبی نثر ونظم ترکمنی مطابق‌املا وانشأ پذیرفته شده.

بارهم موضوع رابه قضاوت عادلانه وعالمانهٔ زبانشناسان ونویسنده‌گان‌محترم میگذاریم آرزومندیم که باهمکاری بیدریغ اکادیمی علوم ج.د.ا.، اتحادیهٔ نویسنده‌گان، پوهنتون کابل، کمیتهٔ دولتی کلتور، وزارت تعلیم وتربیه وسایر مؤسسات فرهنگی کشور این نقایص رفع شده به‌زودترین فرصت زبان ادبی ومعیاری ترکمنی متداول گردد.

---

(۱) احسان طبری، مسایلی از فرهنگ هنر وزبان، ۱۳۵۹، چاپ‌اول، انتشارات‌مرواريد، ص ۲۱۱.

داکتر کبیر رنجبر

ویژه‌گیهای اصلاحات امان‌الله خان و عوامل سقوط حکومت وی

دردرازای سده های ۱۸ و۱۹ درافغانستان پروسهٔ از بین رفتن مالکیت قبیله‌یی و اجتماعی برزمینهای زراعتی جریان داشت ودرنتیجهٔ تکامل آن تاآغاز سدهٔ ۲۰ تقریباً همه اراضی تحت زرع درتمام ساحهٔ کشور متعلق به مالکین خصوصی- فیودالان ، روسای قبایل ودهاقین-گردید(۱)؛ ولی روابط مالکیت مشترك جمعیتهای روستایی بر اراضی هنوزهم نقش بزرگی را بازی میکرد وپروسهٔ تشکل نظامهای اقتصادی- اجتماعی چندگانه درحال تکامل بود.

درآغاز قرن بیستم درزمان سلطنت امیرحبیب‌الله خان(۱۹۰۱-۱۹۱۹م.) درافغانستان زیرتأثیر انقلاب بورژوا - دموکراتیك ۱۹۰۵-۱۹۰۷ روسیه ، جنبش مشروطه خواهی درترکیه وایران و مبارزات ضد استعماری درهند گروه سیاسی مشروطه خواهان پدید آمد . که نتیجهٔ ‌نوتمند رشد آغازین مناسبات سرمایه داری درکشور بود .

مشروطه خواهان از استقلال کامل کشور ، شاهی مشروطه ، ایجاد صنایع ملی وتحقق ریفورمها جانبداری میکردند وازنگاه طبقاتی نماینده‌گان بورژوازی تجاری جران ملی ، ملاکین لیبرال وروشنفکران بودند. امان‌الله خان که درزمان زمامداری پدرش زیر تأثیر نیرومند جنبش جوانان افغان قرار داشت ، بعداز اشغال سلطنت به تحقق آرمانهای این گروه پرداخت. مسألهٔ عمده‌یی که مشروطه‌خواهان ازآن پشتیبانی میکردند به دست‌آوردن آزادی کامل افغانستان بود، لذا اولین اقدام

امان‌الله خان نیز اعلان استقلال کامل کشور بود که مورد تأیید و پشتیبانی تمام طبقات واقشار مختلف خلق افغانستان قرار گرفت ودر جنگ سوم افغان ـ انگلیس پیروزی درخشانی برای مردم افغانستان به ارمغان آورد.

باید خاطرنشان نمود که استعمال کلماتی ازقبیل «استرداداستقلال افغانستان»، «گرفتن استقلال و آزادی افغانستان» ازچنگ استعمارگران انگلیس وازآن قبیل که در ادبیات تاریخ‌نویسی ما مروج است به عقیدهٔ ما درست نمیباشد؛ زیرا با این‌که درنتیجهٔ مداخلات نظامی انگلیسها، افغانستان یک قسمت ازخاک خویش را درمرزهای شرقی وجنوبی کشور ازدست داد؛ ولی هیچ گاه به صورت کامل شامل امپراتوری مستعمراتی بریتانیای کبیر نگردید.

افغانستان دراین‌مرحله فقط استقلال خویش را در برقراری مناسبات آزاد باکشور های‌دیگر جهان ازدست داد. لذا ازاعلان استقلال افغانستان توسط امان‌الله خان باید چنین استنباطی صورت گیرد که استقلال افغانستان کامل گردید واین‌کشور بعد ازاین درعرصهٔ بین‌المللی با هرکشوری که میخواست میتوانست مناسبات خویش را آزادانه وطبق‌صوابدید خویش برقرار سازد. بدین سان استقلال کامل کشور ماکه به سال ۱۹۱۹ از جانب امان الله خان اعلان گردید، حالت تجریدی افغانستان رادر عرصهٔ بین المللی ووابسته گی این کشور را درسیاست خارجی به هند برتانیایی ازبین برد.

استقلال کامل کشور مبارزات قهرمانانهٔ تمام خلقها وملیتهای برادر افغانستان بود.

در پیروزی خلق افغانستان بر بزرگترین قدرت‌امپریالیستی واستعماری آن زمان‌جهان عوامل بین المللی نیز نقش به خصوصی داشتند که مقدم برهمه پیروزی انقلاب کبیر سوسیالیستی اکتوبر در روسیه به رهبری و. ا. لینن وحزب بالشویک وی قرار داشت. دولت جوان شوراها دست دوستی رابه تمام خلقهای مسلمان مشرقزمین وازآن‌جمله خلق‌افغانستان دراز نمود. درهمسایه‌گی افغانستان، به جای کشور تجاورگر وامپریالیستی روسیهٔ تزاری، کشور دوست وهمسنگرخلقها وزحمتکشان جهان درمبارزات شان علیه امپریالیزم واستعمار به وجود آمد. ارتش سرخ ضربات خردکننده یی را برمداخله گران بریتانیایی درجمهوریتهای آسیایی خویش وارد نمود ودرنتیجهٔ آن افغانستان ازجانب سرحدات شمالی خویش مصون گردید.

در هند تحت تأثیر انقلاب سوسیالیستی اکتوبر کبیر جنبش ضد استعماری اوج میگرفت ودر ماهها ی مارچ ـ اپریل سال ۱۹۱۹ خلق پنجاب علیه انگلیسها دست به قیام بزرگی زدند.(۲) قبایل مرزی افغانستان باهند بریتانیایی نیز اسلحه برداشتند وجهاد عمومی راعلیه انگلیسها اعلان کردند. همهٔ این عوامل دست به دست هم دادند وشرایط مناسبی را برای تکمیل استقلال افغانستان مهیا گردانیدند .

از استقلال کامل کشور به بعد مرحلهٔ نوینی در تأریخ کشور باستانی ماآغازگردید که مضمون آن رامبارزات طبقاتی دهقانان به خاطر زمین وخلق افغانستان علیه استبداد و برای آزادیهای دموکراتیک وترقی اجتماعی تشکیل میداد.

امان الله خان درزمان سلطنت خویش دست به تحقق ریفورمهای وسیع تیپ بورژوازی زد که تقریباً تمام ساحات اقتصادی و مؤسسات روبنایی کشور را در برمیگرفت . از عمده ترین ریفورمهای حکومت امان الله خان درساحهٔ روبنایی تغییر سیستم ادارهٔ دولتی ، توشیح قانون اساسی ،مدرنیزه کردن سیستم قضایی ومعارف ، اعلام خدمت همه‌گانی واجباری نظامی ، ازبین بردن چادری زنان ودادن حق تحصیل برای آنان ، الغای برده گی خانه گی ، القاب‌وامتیازات فیودالی وغیره بود.

درساحهٔ سیاست‌خارجی امان‌الله خان‌نفرت شدیدی دربرابر امپریالیزم‌واستعمار و بالخصوص استعمارگران انگلیس داشت. ازجانب دیگر ، حکومت «جوانان افغان» اساسات دوستی خلل ناپذیر وبرادرانه راباهمسایهٔ بزرگ شمالی مااتحادشوروی پیریزی نمود. تبادل سفرا ، عقد قرار داد دوستی وهمکاری بین دوکشور ، پیامها ومکاتیب دوستانه یی که میان‌رهبران دودولت مبادله میگردید ، ثابت کنندهٔ این مطلب است.

دریکی‌ازنامه‌های‌رهبرخلق‌اتحاد شوروی‌وزحمتکشان‌جهان و. ا. لینن‌به‌امان‌الله‌خان‌گفته میشود که «روسیه برای همیشه به مثابهٔ اولین دوست دولت علیه افغانستان درراه خیرهر دوخلق باقی خواهد ماند»(۳) بعدازاین درهمهٔ این مدت طولانی وبالخصوص دراوضاع ناگوار امروزکه خلق افغانستان ازانقلاب خویش قهرمانانه دفاع مینمایند وبا بزرگترین قدرت امپریالیستی جهان ـ ایالات متحده‌امریکا ومتحدین‌منطقه‌یی وی ـ دست وپنجه نرم مینمایند ، حزب لیننی دولت وخلق

اتحاد شوروی درکنار مردم افغانستان قرار دارند وبه وصیت لینن جامهٔ عمل میپوشانند .

در اساس ریفورمهای حکومت امان الله خان ، بالخصوص در ساحات اقتصادی ، تلاشی به خاطر پیوند فیودالیزم با بورژوازی تجاری مضمر بود. بهترین نمونهٔ این پیوند در وجود عده یی از درباریان به مشاهده میرسید. آنها در عین زمانی که از بزرگترین فیودالها وملاکین بودند از جملهٔ تاجران بزرگ نیز به شمار میرفتند. همین مسأله تعیین کنندهٔ مشی دولت به خاطر باز کردن راه رشد مناسبات سرمایه داری از طریق ریفورمیستی ونه انقلابی آن وعمده ترین عامل عدم موفقیت وسقوط حکومت امان الله خان گردید .

اگر از جانبی اقدامات ریفورمیستی حکومت در جهت به وجود آوردن روبنای تیپ بورژوازی از طریق تغییرات در ماشین دولتی ، سیستم اداره ، معارف وتوسعهٔ حقوق آزادیهای افراد بود صلاحیتهای فیودالها ، روحانیون وسران قبایل را در ادارهٔ امور دولتی محدود وقدرت سیاسی آنها را متزلزل میساخت ، ازجهت دیگر ، مواضع اقتصادی آنها نه تنها دست نخورده باقی ماند ، بلکه بعد از تصویب نظامنامهٔ فروش املاک سرکاری به سال ۱۹۲۳ ، هنوز هم نیرومند گردید.

امان الله خان شدیداً خواهان پیشرفت سریع ومدرنیزه کردن کشور بود ؛ ولی مقادیر هنگفت پول را از بودجهٔ دولتی صرف پروژه های غیر تولیدی وبه وجود آوردن جلال و شکوه شهر کابل میکرد . به طور مثال در اعمار پایتخت کشور مبالغ ٤۰ ملیون روپیه به مصرف رسید ودر نظر بود تا ۳۰۰ ملیون روپیهٔ دیگر نیزبه همین هدف به کار رود. به خاطر قصر دار الامان مقداری پول به مصرف رسید که بیشتر از تمام سرمایه گذاریهای دولت در ساحات صنایع وزراعت بود. (٤) دولت به غرض تمویل ساختمان تعداد (در مقیاس آن زمان) پروژه ها ، مدرنیزه ساختن قوای نظامی و تحقق ریفورمها ، ضرورت شدیدی به پول داشت ؛ ولی خزانهٔ دولتی خالی بود. انگلیسها پول مستمریی راکه به امیر حبیب الله خان میپرداختند وبخشی از بودجهٔ دولتی افغانستان را تشکیل میداد ، بعداز استقلال کامل کشور قطع کردند. برای رفع این نقیصه وتحقق ریفورمها حکومت به دو وسیله پناه برد که یکی آن فروش املاک سرکاری ودیگر آن حصول مالیات سالهای گذشتهٔ اراضی از دهاقین وبلندبردن مقدار آن بود .

اراضی سرکاری رامیتوانستند فقط فیودالها ، مامورین عالیرتبه وسران قبایل خریداری

نمایند ونظامنامهٔ فروش این اراضی مالکیت خصوصی برزمین رابرمبنای نظم حقوقی تثبیت و توسط قانون تضمین مینمود. در نتیجهٔ آن ساحهٔ ملکیتهای بزرگ فیودالی توسعه پیدا کرد ونیروی اقتصادی ملاکین فزونی یافت. ملاکین مطابق به مواد نظامنامهٔ مذکور میتوانستند بعد از این زمین را مورد خرید وفروش قرار دهند. نفعی که از این معامله به دست می آوردند متعلق به خودشان اعلان گردید. (٦) این مسأله در تشریح پروسهٔ طبقه بندی دهاقین نقش بهسزایی داشت.

بهسال ۱۹۲۰ «نظامنامهٔ مالیات» به تصویب رسیدکه مالیهٔ جنسی رابهمالیهٔ پولی تعویض نمود. (٦) مالیات پولی که به جای مالیات جنسی اززمینداران جمع آوری میگردید، روابط دهقانان را با بازار استحکام بخشید. همچنین مالیات پولی برزمین، که ۲۵ درصد ارزش محصول کل را تشکیل میداد (۷) بهرهٔ فیودالی مالیاتی بهنفع خزانهٔ دولت باقی ماند واکثریت عظیم توده های دهقانان کم زمین رابیش ازپیش ورشکست مینمود. پروسهٔ طبقه بندی دهقانان وتطور تولید طبیعی رابهتولید کالالی تسریع میکرد وزحمتکشان روستایی را علاوه براستثمار فیودالی مورد استثمار رباخواران نیز قرار میداد. ازجانب دیگر، فشارحجم مالیات بر دهقانان بیشتر گردید. طور مثال مجموع عواید مالیاتی دولت به سال ۱۹۲۵ به ٤٨ ملیون روپیه بالغ گردیدکه ۲۲ ملیون آن را مالیات جمع آوری شده ازکشاورزان تشکیل میداد. تابه سال ۱۹۲۸ عواید سالانهٔ مالیاتی دولت به ۱٤۰ ملیون روپیه بالا رفت وبازهم ۵۰ درصد آن رادهقانان میپرداختند. (۸)

بدین ترتیب عدم حل انقلابی مسألهٔ ارضی واتکا بر تکامل ملاکی مناسبات سرمایه داری در روستا وضع دهقانان ـ این اکثریت قاطع اهالی کشور ـ رارقتبار گردانید ونارضایتی وسیعی رادر میان آنها به وجود آورد.

درمورد بهبود شرایط کار نیز حکومت فقط به لغوبیگاری اکتفا نمود، درحالی که کارگران درفابریکه ها ومؤسسات دولتی روزانه ۱۲ساعت کار میکردند ومزد نهایت نا چیزی دریافت مینمودند. لغو کار بیگار نیز روی کاغذ باقی ماند ودرعمل وسیعاً ازآن استفاده میشد.

روحانیون نیزباتحقق ریفورمهای دولت، بالخصوص عصری ساختن سیستم قضایی ومعارف مواضع سابق سیاسی و بعدازمصادرهٔ زمینهای مؤسسات مذهبی تا حدودی هم اقتصادی خویش راازدست میدادند وبه همین مناسبت به مخاصمت علیه حکومت وتحریکات وتبلیغات علیه شخص امان الله خان راآغاز نمودند.

خلاصه این که زیربنای اجتماعی رژیم، که در حفظ قدرت نقش قاطع دارد، درمحدودهٔ بورژوازی ملی تجاری، ملاکین لیبرال وروشنفکران مترقی باقی ماند که کمیت ناچیزی را تشکیل میدادند وهمه طبقات واقشار دیگر جامعه به تدریج دربرابر دولت قرار گرفتند.

درکنار عوامل اساسی وتعیین کنندهٔ داخلی، عامل خارجی نیز درسقوط حکومت امان الله خان نقش داشت و آن مداخلات بیشرمانهٔ استعمار گران انگلیس در امور داخلی افغانستان بود.

انگلیسها به افغانستان علاقه مند یهایی داشتند ومیخواستند تااز این کشور بهمثابهٔ تختهٔ پرش درتجاوز نظامی علیه دولت جوان اتحاد شوروی و بازار سرمایه گذاریهای خویش استفاده نمایند وامااستقلال افغانستان ودوستی نیرومندآن باکشور لینینی مانع عمده یی درراه تحقق پلانهای تجاوزگرانهٔ بورژوازی امپریالیستی بریتانیای کبیر بود، لذا انگلیسها از همه امکانات سیاسی، اقتصادی، تبلیغاتی وحتی نظامی خویش در برانداختن حکومت امان الله خان استفاده نمودند. مقام خاص رادراین مداخلات جنگ وسیع وعلنی تبلیغاتی انگلیسهاعلیه دولت افغانستان احراز نمود.

رسانه های گروهی انگلیسهاهیاهوی وسیعی را در اطراف خطر به اصطلاح « کمونیزم » درافغانستان برپاکردند، وتلاش ورزیدند تامذهب رادرخدمت خود قرارداده اسلحه یی راکه قبلاً علیهٔ خود شان به کار رفته بود، علیهٔ وطنپرستان و آزادیخواهان افغانستان به کار برند. آنها به تطمیع یک عده ازروحانیون بزرگ پرداختند، حتی برخی ازجاسوسان مشهورخویش را درلباس مذهبی به افغانستان میفرستادند. جاسوس مشهور بریتانیای کبیر ـ دگروال لورنس ـ یکی ازسازماندهنده‌گان ومحرکین اغتشاش شینوار علیهٔ حکومت امان الله خان، توسط انگلیسهابه نواحی صوبهٔ سرحد فرستاده شد ودرآنجابه نام پیرکرمشاه زنده‌گی میکرد ودرقبایل سرحدی به نام پیر، که یکی از مقامهای عالی روحانیت است، شهرت زیادی کسب نمود.

تبلیغات فعالانهٔ انگلیسهاعلیهٔ شاه به‌اصطلاح ملحدواستفاده‌ازمذهب ــ این نیروی عظیم معنوی درهمه کشورهای مسلمان ــ درمبارزه علیه او، یکی ازعوامل سقوط حکومت امان الله خان بود.

منابع و مآخذ :

(۱) دیده شود : پوسیده‌گی مناسبات اجتماعی ــ اقتصادی قبیله یی در افغانستان، کبیر رنجبر ،
«آریانا»، ۱۳٦٤ ، ش ۲ ص...

(۲) و.م. پریماکوف ، افغانستان در آتش، لنینگراد، ۱۹۲۹ ، ص ۸٦.

(۳) و.ا. لینن، کلیات آثار ، چاپ پنجم ، ج ۵۲، ص‌ص ۳۱۸-۳۱۹.

(٤) یا.گ. لیداک ، افغانستان ، ریفورمهای آن و اهمیت سیاسی آنها برای شرق ، مسکو ،
۱۹۲٤، ص ۲۹.

(۵) نظامنامهٔ فروش املاک سرکاری ، کابل، ۱۳۰۲ ، ص‌ص ۵-۷ .

(٦) نظامنامهٔ مالیات ، کابل، ۱۲۹۹.

(۷) ا.د. داویدوف ، روستای افغانستان، مسکو، ۱۹٦۹، ص ٤.

(۸) ل. تریمانوف ، افغانستان درآتش جنگ داخلی ، لیننگراد ، ۱۹۲۹، ص ۳۹ .

(۹) جریدهٔ امان افغان، ۳۱ دسیمبر ۱۹۲۸.

توفیق الحکیم نویسندهٔ معاصر عرب
منبع : سخن، ش ۹، د ۱٦، ۱۳٤۵

نقد تفسیری

شاید هیچ چیز به اندازهٔ نقد ادبی و قوانین وشیوه های آن مورد احتلاف نباشد . نقد چیست؟ میگویند: نقد داوری به حق وبر اساس ومیزان دقیق است. اگر نقد میزانی باشد پس باید دستور وقانونی نیز داشته باشد. اکنون باید دید آن دستوری که ممکن است بنیاد نهاد و و براساس آن سنجید که یک اثر هنری خوب است یابد ،چیست ؟

بزرگان نقد و پیشوایان بلاغت کوشیده اند تا قوانین آن را به دست آورند واصولی نیز استخراج کرده‌اند ومیگویند : مامیتوانیم آفرینش هنری را بسنجیم و اثر هنری خوب را از بد تشخیص دهیم ودر میان کانهای گوناگون نیک را از بد باز شناسیم .

اگر این اختراع درست باشد، چنانکه در مورد شناخت کانها چنین است، واصول نقد هم به همان دقت وحساسیت وسایلی باشد که‌معادن را با آن ارزیابی میکنند وبدان وسیله کان طلا را از کان مس باز میشناسند، کار نقد وناقدان وادبیان وهنر مندان سخت آسان میشود .

اما این اصول انتقاد هنگامی که با بسیاری ازشاهکارهای ادب تطبیق میشود یک نوع اضطراب

در آن احساس میکنیم وپریشان وحیرت زده میشویم که آیاموازین نقدرا تصدیق کنیم؟ویاآن شاهکار هنری را ؟

علتش این است که بسیاری از شاهکار های جاویدان هنر ، گهگاه مخالف این اصول از آب در می‌آیند وگاه میبینیم از نظر بلاغت خالی از نقص نیست ویا عبارتش سست مینماید و یا غلط دستوری در آن راه‌یافته‌و یا سخن بیهوده وزاید دارد وبا این همه در برابر نقصها ، عظمت و درخشنده‌گی‌دارد. از سوی‌دیگر ، در برابرآن ، یک‌اثر هنری‌دیگر وجوددارد که تمام اصول با آن تطبیق میکند ، نه‌غلطی‌دارد ونه اشتباهی .در فراترین پایگاه فصاحت‌است ، با منطقی تیز وبرنده که چشمها را خیره میکند و هوش‌از سر میرباید وهیچ خرده‌یی بر آن نمیتوان گرفت‌هر چیز آن درست وبه جای خویشتن استوار و متین است وبا این‌همه چیزی که ما را تحریک کند وروان ما را به هیجان آورد ، در آن نمیبینیم.

زیبایی در هنر ، مانند زیبایی در زن است. کلئوپاترا ، باوجود بینی ناهمواری‌که‌داشت‌در تاریخ زیبایی زنان نمونه‌یی جاویدان است‌وچه بسازنانی هر روز میبینیم که چه بینیهایی کشیده‌و وقلمی وچه چشمان درشت وکمرهای باریک‌دارند ، که کلئوپاترا هیچ‌از آنها برخوردار نبوده و بااین همه در آنان هیچ زیبایی و فریبنده‌گی احساس نمیکنیم.

رازاین نکته‌چیست که دریک‌زن همهٔ شرایط زیبایی جمع شده‌است ، ولی زیبانیست ودیگری باداشتن‌چندعیب ، سراپاافسونگری وفریبنده‌گی است؟درزن وهنر ، یک چیز وجود دارد—که ماآن را نمیدانیم چیست—وباهر قانون واصلی مخالفت‌میکندو تمام‌اصول‌را متزلزل‌میسازد وهمان چیزی است که مایهٔ زیبایی یک «زیبا» میشود . (۱)

---

(۱) همان است که لسان الغیب «آن» میخواندش :

از بتان «آن» طلب ارحسن شناسی ای دل
کاین کسی گفت که در علم نظر بینا بود

و :

شاهد آن نیست که مویی ومیانی دارد
بندهٔ طلعت آن باش که «آنی» دارد (مترجم)

این جاست که نقد از شیوهٔ موضوعی به طرز فردی متمایل میشود و گروهی از ناقدان میگویند: ذوق است که میزان شناخت و داوری است؛ اما ذوق چیست؟ اینجا به زودی مشکلی پیش می‌آید، اگر ذوق را میشناختیم و آن را تعریف میکردیم، اصل ثابت و میزان خوبی بود و یکی از اصول ومقیاسهای ثابتی به شمار میرفت که در نخستین آزمایش مسلم میشد و بار دیگر، بی آنکه خود بدانیم، به شیوهٔ موضوعی میپرداختیم.

پس باید به همین بسنده کنیم که ذوق نیرویی فردی است که سره را از ناسره بازمیشناسد و زشت را از زیبا؛ اما هنگامی که ذوق نیرویی شخصی شناخته شد، شناسایی کسی که این نیرو در او هست چگونه خواهد بود؟ زیرا هریک از مردم مدعی خواهند شد که از خورد... الی ذوقی سرشار داشته اند و دارند.

اما اگر بتوانیم از میان گرداب اجتماعی، آن گوهری را که به نام ناقد آگاه و صاحب ذوق خوانده میشود و هیچ کس در پذیرش او تردیدی ندارد، پیدا کنیم شادی ما چندین برابر خواهد بود.

امادست یافتن بر چنین ناقد آگاه صاحب ذوقی، نیازمند وجود ناقدی دیگر است تا او را بشناسد و همچنین تا بی نهایت ....

پس دیدیم که میزانی برای شناخت ذوقِ شخصی وجود ندارد و اگر ملاك داوری در آثار هنری ذوق باشد، بارآشفته ونابه سامان خواهد بود و این همان نقصیست که در شیوهٔ نقد فردی وجود داشت. شاید بهترین شیوه‌های نقداین باشد که ناقد جهات گوناگون یک اثر را در نظر بگیرد ونظرهای مختلف را به هم بیامیزد و با ذوق خویش یک اثر هنری را از میان آثار مختلف برگزیند و از زیباییهای آن پرده بردارد و بادانش و بینش خویش آن را تحلیل کند تا برای ما روشن شود که چه مایه با اصول نقد تطبیق میکند و تا چه حد مخالف آنها ست. البته این کار تنها برای تحلیل و بحث است نه برای حکم دادن و داوری کردن بر اساس این موازین.

ناقد وقتی این کار را تمام کرد، بخش بزرگی از وظیفهٔ نقادی وی هنوز باقی مانده است و آن مسألهٔ ارزیابی اثر هنری است نسبت به محیط ادبی ملی و یا انسانی هنرمند، همچنین تعیین مقام آن اثر در نوع خودش و سنجش کار هنرمند با کار گذشته گانی که در این نوع آثاری داشته اند و نیز بررسی میزان اثر پذیری وی از ایشان و این چه مایه با آنان به یک راه رفته و چه اندازه به تنهایی

راه پیموده است، آیا این اثر وی تکرار است ویاتأکید ویاکوششی است در راهی شناخته شده ویا گشایندهٔ راهی است ناشناخته؟ این جستجو و بررسی باید باتوجه به حقیقت باشد نه گزافه گویی، وباید که بر بنیاد واقعیت استوار شود نه غرض‌ورزی. به روزگار مادر ادبیات معاصر عرب بسیار رایج است که یک اثر را ـ بی آن که در بارهٔ مایه‌های قبلی و تأثیرها و تأثرهای آن سخن بگویند ـ نقد کنند و این داوری به حدی مجرد از شرایط زمان ومکان است که گویی آن اثر آفرینندهٔ مشخصی ندارد و همین طوری در یک گوشه یی از دنیا پیدا شده است وهیچ پدر و مادر درست ومشخص ندارد و بیگانهٔ روزگار است .

ادبیات وهنر در هر روزگاری ودر میان هرملتی یک خانواده را تشکیل میدهد که در آن خانواده پدران و فرزندان هستند. در میان آنها کسانی هستند که شخصیت آنها به وجود آمده تأثیر ها بخشیده و راههایی گشوده است ونیز نمونه های تازه یی یافته میشود که متأثر شده و از محیط و شرایط رنگ پذیرفته است. برای هرکدام از این آثار ادبی در نظر ناقد؛ جنبه‌یی است که مورد سنجش قرار میگیرد. پس نخست باید هنرمند یاد یبی که شخصیت وی در دیگران اثر بخشیده است مورد بررسی قرار گیرد وبرای شناخت وبررسی شخصیت او تنها راه همان است که در آثار وی به کاوش وجستجو بپردازیم تا شیوهٔ کار او به خوبی روشن شود.

رکن اصلی شخصیت هنرمند مجموعهٔ آثار اوست .محقق و ناقد میتواند که‌در سلسلهٔ این آثار صفات مختلف، نقصها، عادات وخصوصیات طبیعی وگرایشهای‌او را مورد بررسی قرار دهد. از این نظر وظیفه ناقد این است که هنرمند وکار های نخستین او را ـ که مسیری هستند برای به وجود آمدن شخصیت اصلی او ـ ازهنرمندی که راه خود را آزموده وشیوه یی دارد بازشناسد وکاملاً ممتاز ومشخص کند .

بنابر این خلاصه آنچه در بارهٔ نقد آثار یک هنرمند تازه کار مورد نظر است این است که: «چگونه این اثر را به وجود آورده است ؟» وآنچه در بارهٔ یک هنرمند ورزیده مورد نظر است این است که : « این اثر را چرا به وجود آورده است؟»

شخصیت آن هنرمند نخستین را نمیشناسیم. بنابر این، بایداورا کمک کنیم تاراه خود را بشناسد وبا اوگفتگو کنیم که چگونه این اثر را به وجودآورده است، ابزارش کدام است هرپی که میرود، ودرچه

راهی است ، وبه شیوهٔ چه کسی گرایش دارد، و از اندیشه های کی پیروی میکند؟

واما هنرمند دومی که شخصیت او را شناخته ایم، باید در باره اش از این نظر بحث کنیم که : این اثر تازه را برای چی آفریده است؟ برای تحقق بخشیدن به کدام یک ار جنبه های فکری شخصیت اوست که ما از آن آگاهیم؟چرا این اثر را آفریده است؟ آیا در تأیید و تأکید یکی ار اندیشه های پیشین اوست یا بارگشت از بعضی از آنها ؟و یاگرایش به راه تازه‌یی است که در اندیشهٔ پیشین او سابقه نداشته است، یا تسلیم در برابر احساسی است که همیشه در آثار او وجود دارد؟

بنابراین، این نقد فنی برای ادیبان جوان وتاره‌کار تعیین جهت میکند وراه‌ایشان را نشان میدهد، اما در مورد ادیبان ورزیده وکار آزموده به تفسیر میپردازد .

وظیفهٔ نقد فنی این است که هنرمند تاره‌کار جوان رابه شخصیت جدید او– که به تازه‌گی ظهور کرده است – معرفی کند؛ ولی شخصیت هنرمند ورزیده‌را که پیش از این جلوه‌گر شده‌است تفسیر وتوجیه میکند .

نویسنده یاشاعر ورزیده باخودش سنجیده میشود، وآثار جدیدش در پرتوکارهای گذشته‌اش مورد نقد قرار میگیرد؛ ولی شاعر ونویسندهٔ تاره کار با پیشینیانش سنجیده میشود وکارهایش در پرتوآثار کسانی که پیش ازوی بوده اند، وراهی برای اوگشوده‌اند، مورد نقادی قرار میگیرد .

هرشاعر یانویسندهٔ کهنی، روزی‌نوبوده‌است وهر شاعر ونویسنده‌یی که امروز نومینماید، روزی کهنه خواهد شد. بنابراین، به لحاظهای مختلف ودیدهای امروز وفردا جنبه های نطر تغییر میکند . وبدین سان وقتی همه گفتگو ها دربارهٔ شاعر ونویسنده یی به میان آمد، آن‌شاعر ونویسنده معرفی میشود، بادرنظر گرفتن آنچه اورابه گذشته گان ویاآینده‌گانش پیوند میدهد.

پس دیدیم که ادبیات وهنر درهر رور گاری وهرجایی رشتهٔ زنجیر بلندیست‌که‌هرحلقهٔ آن چیزی راازیکی میگیرد وبه دیگری تسلیم میکند ووظیفهٔ مهم نقد هنری همین است‌که دانه های این زنجیر به یکدیگر پیوند داده شود تاار مجموع آنها طوقی زرین فراهم آید که گردن فردای بشریت رابیاراید .

نقدادبی درکار پیوستن این‌حلقه‌هابه‌راستی‌کاری‌بس‌دشوار ونو آیین‌میکند. اغرا قی‌نکرده‌ایم

اگر بگوییم که آثار ادبی بدون نقدی که میان اجزای آنها پیوند برقرار کند، نمیتواند ادبیاتی از آن دست، که درجهان ارجی داشته باشد، به وجود آورد. ممکن است درمیان سیاهپوستان و به زبان بومی ایشان در یکی از پیشه ها قصیده یی بلند واستوار به وجود آید؛ زیرا احساس هنری در هر جایی وجود دارد؛ امانمیتوانیم از ادبیات سیاهان گفتگو کنیم؛ مگر این که دسترسی به نقدی داشته باشیم که آثار این قوم را تنظیم کند واز سرچشمه ها وهدفها وشیوه های آن پرده بردارد.

وظیفهٔ نقد در ادبیات همچون نقش علم حقوق در داوری وقضاست. قاضی عادل، تنها شخص قانون گذار نیست، چنان که در ملتهای بزرگ تصور میشود؛ زیرا بسیاری احکام عادلانه از مردمان ابتدایی وقبایل وحشی نیز صادر میشود؛ اما آیا میتوانیم این داوریها را عادلانه به معنی قانونی آن بشماریم؟ نه، چرا؟ زیرا از نظر حقوقی ناقص است وار موازین حقوقی که آنها را فراهم آرد وخالص کند ومرتب سازد ونظرها وراهها واصول آن را استخراج کند، بی بهره است. این تنها حقوق دانانند که هم در آیین اسلام وهم در روم وار وپا چه در قدیم وچه در روزگار ما باژرف - نگری در متون حقوقی وتفسیرهایی که از احکام میکنند، شالودهٔ این بنای استوار وهماهنگ را، که اساس این احکام وشرایع است، میریزند.

ناقدان، یعنی صاحبنظران ادبیات وهنر، بادقت وژرف نگری خویش ازمیان آثار ادبی و هنری تفسیرها ومقایسه ها وشیوه های گوناگون استخراج میکنند، وایشانند که باکوشش پیوستهٔ خویش کاخهای برافراشتهٔ ادبیات وهنر را میسازند.

ادبیات کهنسال عرب، که به صورت چنین میراث گرانبهایی برای ما برجای مانده تنها نتیجهٔ وجود همین راویان وناقدان ومحققانی است که درآن به بررسی پرداخته شعرای مختلف آن را بایکدیگر سنجیده اندو از های زیبایی وبلاغت آن را روشن کرده اندواز تأثیرپذیریها وراهها وشیوهها وگونه های آن، در روزگاران مختلف، پرده برداشته اند.

بنابراین، ادبیات عالی ناگزیر از داشتن نقدی آفریننده وخلاق است، چنان که قضاو داوری درست جز باداشتن اطلاع حقوقی ژرف امکان پذیر نیست وشاید فقری که در ادبیات جدید عرب نسبت به ادبیات قدیم احساس میشود، نتیجهٔ آفرینش ادبی به خودی خود نباشد؛ بلکه نتیجهٔ این است که در کنار آن، نقدی خلاق وراهنما وجود ندارد که به وظیفهٔ مهم تنظیم و تفسیر وپیوند دادن ودسته بندی کردن بپردازد. از این رو ادبیات جدید به صورت کوششهای فردی وغیر جدی جلوه گر میشود وچنین خواهد بود تا هنگامی که ناقدان بزرگی بیایند وبه بررسی آن بپردازند واین آثار ادبی را به مردم ونسلهای مختلف — همچون ساختمانی هماهنگ واستوار که گذشتهٔ آن با امروزش پیوند دارد — عرضه کنند.

ظهور ناقدان بزرگ کاری آسان نیست؛ زیرا شرایط فراوانی دارد که باید همهٔ آنها فراهم آید واز همه مهمتر این است که ناقد مانند شخص حقوقدان در کار خود دریای ژرفی با شد از اطلاعات ادبی زبانی که در بارهٔ آن تحقیق میکندونیز در ادبیات زندهٔ جهان ـ گذشته و معاصر ـ صاحب اطلاع باشد تا ازعهدهٔ ارزیابی وسنجش انواع آثار ادبی وایجاد قوانین برای شیوه های آن برآید. دودیگر، این که آفاق اندیشه وبینش اووسیع ودامن گستر باشدتاهمه هدفها را درك کند، وازعهدهٔ هضم معانی ورنگهای گوناگون برآید.

بنابراین، کسی که ازنوعی شعر، یاشیوه‌یی ازنثر یایکی ازشاخه های داستان نویسی ویا برخی ازانواع نمایشنامه لذت نمیبرد وآن راجایز نمیداند، حق ندارد که اقدام به نقد آن کند و نظر خویش را در بارهٔ آن اظهار دارد وبر اوست که ازاین کار کناره گیرد وخود را ازداوری در بارهٔ آن باز دارد. اومانند داوری است که قبل ازعلم به موضوع، رأی خود را اظهار دارد یاقبل ازاین سیر طبیعی وحقوقی موضوع وشرایط آن را در نظر بگیرد ـ ازراه دیگر ـ یقین حاصل کند ورأی خود را اظهار دارد.

دراصطلاح حقوق وقانون میگویند: «قاضی نمیتواند به علم خویش داوری کند»؛ زیرا بر او واجب است که طبق اسنادی که در دسترس دارد نظر خویش رااظهار دارد نه طبق آنچه حاصل علم ویقین شخصی اوست. همچنین در کار هنر باید گفت: «ناقد حق ندارد که به میل و پسند خویش داوری کند»؛ زیرا بر ناقد واجب است که اثر ادبی یاهنری را بادر نظر گرفتن ارزش ذاتی آن مورد داوری قرار دهد، نه بر بنیاد میل وخواست خود.

پس اگر ناقدی، مثلاً ازشعر مدیح لذت نبرد، یاباید ازنقد این نوع قصاید چشمپوشی کند ویانظر خود را دور ازدشمنی ودوستی اظهار دارد وآن قصیده را باپایگاهی که در نوع خود دارد بسنجد وداوری کند اوحق ندارد به‌مجرد این که ازاین نوع شعر لذت نمیبرد، آن را محکوم کند وزشت بشمارد.

اگر این صفات وخوبیها که گفتیم در چندتن ازناقدان گرد آید خواهند توانست بر اصول نقد فنی ثمر بخشی، آثار ادبی را ارزیابی کنند واگر چنین موازینی در نقد ادبیات ملتی پیداشود کاخ ادبیات آن ملت برپایه های زمان استوار خواهد شد وابدیت خواهد پذیرفت. (۲)

---

(۲) ازکتاب «فن الادب» مجموعهٔ مقالات انتقادی «توفیق الحکیم» نویسندهٔ معاصر عرب ونمایشنامه نویس معروف که آثارش به اغلب زبانهای جهان ازجمله: روسی، فرانسه، انگلیسی، ایتالیایی، اسپانیایی، عبری، فارسی و... ترجمه شده است.

شفیعی کدکنی

نویسنده: یوجین. آ. نایدا
مترجم: فریدون بدره‌ای
گزینش: ه.م.
منبع: الفبا، جلد ۳، چاپ تهران، ۱۳۵۲

اُصول و روش ترجمه

ترجمهٔ کتاب مقدس به سبب طول سنت، حجم کار، وتنوع مشکلات ومسایل از ترجمهٔ کتب دیگر ممتاز است. کار ترجمهٔ کتاب مقدس باترجمهٔ عهد عتیق اززبان عبری به زبان یونانی درقرن سوم قبل ازمسیح آغاز شده وتاروزگار ماادامه دارد ودرطی این مدت کتاب مقدس، دست کم به ۱۱۵۹ زبان ترجمه گشته است. از این جمله ۲۱۵ زبان ترجمهٔ کامل کتاب مقدس و۲۷۱ زبان ترجمهٔ عهد جدید را دارا هستند. از این جا معلوم میشود که ترجمهٔ کتاب مقدس مسیحیان کم ازکم به زبان نودوپنج در صد مردم جهان وجود دارد. گذشته ازاین، قسمت اعظم این کار سترگ در روزگاران اخیر انجام گرفته است. درهنگامی که چاپ اختراع شد، یعنی درحدود ۵۰۰ سال قبل، فقط به ۳۳ زبان ترجمه هایی از کتاب مقدس وجود داشت، وحتی درآغاز قرن نوزدهم تنها ۷۱ زبان ترجمه هایی ازکتاب‌مقدس داشتند؛ اما درطول قرن نوزدهم بخشهایی از کتاب مقدس به ۴۰۰ زبان ترجمه شد، ودرنیمهٔ اول قرن بیستم قسمتهایی از آن تقریباً به ۵۰۰ زبان وگویش دیگر برگردانده شد. درحال حاضر حجم ترجمه ها وتجدید نظرهایی که از

ترجمه های کتاب مقدس میشود چندان زیاد است که در ظرف ۲۵ سال آینده ترجمه هایی که به چاپ خواهد رسید بیش از تمام ترجمه هایی خواهد بود که در تمام قرن نوزدهم به چاپ رسیده است؛ زیرا درحال حاضر بیش ازهزار نفر، تمام یاقسمتی از وقت خودرا درنقاط مختلف دنیا صرف ترجمه وتجدید نظر در ترجمه های کتاب مقدس میکنند.

تعداد بینظیر ترجمه های کتاب مقدس، که نه تنها ترجمهٔ آن را به زبانهای عمده وبزرگ دنیا، بلکه به صدهازبان «ابتدایی» دنیا شامل میشود، گنجی از دادهها وزمینه‌یی تجربی درمسایل کلی واساسی پیامرسانی وانتقال معنی فراهم میسازد که مقالهٔ حاضر بر اساس آنها نوشته شده‌است.

ماهیت عملی مسایل در ترجمهٔ کتاب مقدس

ممکن است برای بعضی از مردم ترجمه عمدتاً مطلبی باشد که از جهت نظری بدان علاقه مند باشند؛ ولی مترجم کتاب مقدس همیشه بامشکلات عملی وآنی ترجمه روبه روست. مثلاً اگر وی بخواهد این عبارت را «بر سینهٔ خودزده گفت خدایابرمن گناهکار ترحم فرما !» (انجیل لوقا، باب ۱۸، آیهٔ ۱۳) لفظ به لفظ ترجمه کند، میبینید که مثلاً درزبان چوکره chokwe، اززبانهای افریقای مرکزی، این عبارت در حقیقت معنای «به خود تهنیت گفتن» میدهد. ناچار دربعضی موارد عبارت «برسینه زدن» رابابد «باچماق برسر زدن» ترجمه کرد.

بسیاری ازمردم گمان میکنند که تکرار یک کلمه معنای آن را مؤکدتر میکند؛ ولی همیشه اینطور نیست. مثلاً در زبانهای هیلیگاینون Hiligaynon (دسته یی از زبانهای فیلیپینی) عکس این صحیح است. بنابراین، عبارت «راستی، راستی» یعنی «شاید»، وحال آنکه گفتن یک بار «راستی» درست معادل عبارت کتاب مقدس است.

مامعمولاً بدون آنکه علتش رابدانیم اصرارداریم که در ترجمه اززبانی دیگر، مثلاً در ترجمهٔ جمله یی چون «اوبه شهررفت» صیغهٔ معلوم active مصدر «رفتن» را به کار بریم؛ ولی دربسیاری از زبانهای نیلوتی، اززبانهای سودانی، معمول این است که گفته شود: «شهر رفته شد به وسیلهٔ او».

درموارددیگر انسان بامشکلی مواجه میشود که عده یی آن را «انحراف ازتجربه» اصطلاح کرده اند. مثلاً در زبان کوه چوا Quechua از زبانهای بولیوی کاملاً امکان دارد، که

مانند هرزبانی دیگر، ازآینده سخن گفت؛ اما درآن زبان از آینده به عنوان حادثه یی در «عقب شخص» وازگذشته به عنوان حادثه یی در «جلو شخص» سخن گفته میشود، چون برای این موضوع توضیح بخواهید کوه چواییها خواهند گفت که چون شخص میتواند «درعالم ذهن» آنچه راکه اتفاق افتاده است، ببیند، پس این حوادث در «جلو شخص» قراردارند، وچون انسان نمیتواند آینده را «ببیند» پس این رویداد ها در «پشت سرشخص» قراردارند. این توجیه برای دورنمای آینده وگذشته همان اندازه پرمعنی ودرست است که توجیه ما. پس به‌طوریقین آن رانمیتوان منحرف ونادرست شمرد. تنها باید گفت باتوجیه مامتفاوت است.

بنابراین، درزمینه هایی مثل (۱) بیان رفتار به وسیلهٔ توصیف ربانی (مثل برسینه زدن)، (۲) الگوهای معنایی (مثل تکراریکی ار اجزای کلام)، (۳) ساختمانهای گرامری (مثل معلوم درمقابل مجهول) (٤) یاتوصیفات اصطلاحی «مناظر ومرایا» مترجم کتاب مقدس بامشکلاتی روبه روست که برای آنها جواب وراه حل جستجو میکند. وی میداند که جانشین ساختن معادل دقیق کلمه ممکن است به تحریف کلی معنی منجر گردد. بنابراین، ناچار است که صورت لفظی ترجمه رابا بایسته‌گیهای دیگر پیامرسانی وانتقال معنی سازگار سازد.

اصول بنیادی

باآنکه دربسیاری ازموارد فقط جزئی از اصولی که‌اساس ترجمهٔ کتاب مقدس را تشکیل میدهندبه وسیلهٔ کسانی که بدین کار مشغولند شناخته ویافرمولبندی شده است باوجوداین، نتایج هرترجمهٔ دقیق وصحیح اصول بنیادی زیر را آشکار میسازد:

۱ـ زبان مجموعه یی متشکل ونظام یافته‌از نمادهای گفتاری ـ شنیداری است. مراد ازگفتاری شنیداری تأکید براین واقعیت است که چنین نمادهایی نه تنهابه وسیلهٔ دستگاه گفتارگوینده ادا میشوند، بلکه به توسط شنونده نیز دریافت ومورد تعبیرقرار میگیرند. دستگاه خطی هرزبان یک دستگاه نمادی تبعی است وتنها به‌طورناقص صورت گفتاری شنیداری زبان را منعکس میسازد.

۲ـ روابط میان نمادهای زبانی ومصداقهای آنها دراصل قراردادی است، حتی صورنام آوایی یعنی واژه هایی که نام آواهستند، شباهت شان به اصواتی که تقلید آنهاهستند، بسته گی به شرایط فرهنگهایی دارد که درآنها به کاربرده میشوند. مثلاً معادل tramp—tramp انگلیسی

درزبان لووال Luvale اززبانهای بانتوی افریقای مرکزی ، Ku'Ka و درزبان مالاگاسی Malagasy، Mingodongodona ودرفارسی تلپ – تلپ است.

۳– برش تجربه به‌وسیلهٔ نمادهای زبانی در اصل اختیاری است. بهترین شاهدوگواه بر اختیاری بودن این مطلب، مجموعهٔ لغات مختلفی است که درزبانهای مختلف برای رنگ وجود دارد مثلاً[۳] دربسیاری اززبانهای افریقایی فقط «سه‌کلمه» برای رنگ وجرددار دکه معادلند باسفید، سیاه وقرمز؛ ولی همین سه‌کلمه هفت رنگ اصلی طیف رنگ راشامل میشود. درزبان تاراهومارا، اززبانهای مکزیکو، پنج کلمهٔ اصلی برای رنگ وجود دارد، ودراینجابرای آبی وسبزیک لغت هست. مقایسهٔ مجموع لغاتی که درزمینه های مختلف تجربی درزبانهای مختلف وجود دارد – مثلاً[۴] اصطلاحات خویشاوندی، اجزای بدن، دسته بندی گیاهان – نشان میدهد که برش تجربه اساساً امری اختیاری است. بنابراین، از آنجاکه هیچ دو زبانی یک زمینهٔ تجربه را ایکسان برش نمیزنند، پیداکردن معادلهای دقیق لفظی وواژه‌گانی معنی دار وصحیح در دو زبان همیشه ممکن نیست.

۴– هیچ دوزبانی در تنظیم نماد های خود به صورت عبارات معنی دار دارای دستگاههای مشابه نیستند.

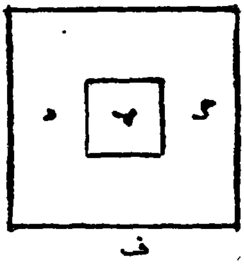
درتمام وجوه دستوری، یعنی ترتیب کلمات، انواع وابسته گیها، ونشانه‌هایی که این گونه وابسته‌گیها رانشان میدهند وجز آن هرزبانی دستگاه ونظام خاصی برای خود دارد.

معنای این اصول بنیادی در ترجمه آنست که هیچ ترجمه‌یی درزبان گیرنده معادل دقیق نمونهٔ خود درزبان دهنده نیست. یعنی در همهٔ انواع ترجمهٔ (۱) نقصان اطلاع (۲) افزایش اطلاع و یا (۳) تحریف اطلاع دارد. برای آنکه متوجه شویم که این «تحریف» از اصل چگونه روی میدهد باید زمینهٔ فرهنگی وزبانی انتقال معنی راموردبررسی قراردهیم.

نمودار پیامرسانی وانتقال معنی درچهارچوب زبانشناسی وفرهنگی

بادرنظر گرفتن وانتخاب ساده ترین عناصر سازای جریان انتقال معنی، وپیوند دادن آنها به زمینهٔ کلیی که انتقال در آن صورت میگیرد باید طرحی از پیامرسانی وانتقال معنی درچار-چوب زبانشناسی فرهنگی ارائه دهیم.

در این نمودار «د» مخفف دهنده است (یعنی گوینده، که نقش فرستنده، دهنده ومنبع خبر را ایفا میکند)،



شکل ۱

«پ» نشانهٔ پیام است که مطابق سا ختما ن خاص زبان (که به وسیلهٔ مربع کوچک وسط نموده شده است) بیان‌میشود . «گ» نشانه است برای گیرندهٔ پیام که (شنونده یادستگاه گیرنده را شامل میشود) ، مربع خارجی که باحرف «ف» نامگذاری شده است ، نمودار زمینهٔ فرهنگی به طورکلی است که پیام (به عنوان قسمتی اززبان)جزء ومسطوره‌یی از آن است (تشابه شکلها رامقایسه‌کنید .)

این امرکاملاً غیر ممکن است که بازبان به عنوان دستگاهی ازعلایم ونشانه های انتقال‌معنی سروکار داشته باشیم وارتباط وپیوند اساسی آن رابافرهنگ باز نشناسیم ، مثلاً درزبان‌عبری ریشهٔ ب،رك هم به معنای برکت دادن است وهم به معنای نفرین ولعنت کردن. چنین معانیی تنها در جامعه یی مورد دارد که کلمات دربعضی موقعیتهای اجتماعی۔ مذهبی قادر به افادهٔ دومعنای‌متضاد مثل آفرین ونفرین باشند. همینطوراست ریشهٔ ق دش که عموماً به معنای «مقدس» به کار میرود. ولی معنای روسپی معبدهم میدهد، وارتباط معنای اخیر بااین ریشه مثلاً درجامعهٔ ماغیر ممکن است ؛ ولی درجامعه یی که باشعایر حاصلخیزی آشناست، استبعادی ندارد .

تأ کیدی که‌مابرارتباط میان‌ف‌وپ یعنی فرهنگ وپیام زبانی میگذاریم‌نباید دست آویزی برای ریشه سازیهای بیپایه گردد واز استعمالات تأریخی لغات برای آنها معنی‌تراشیده شود، چنانکه معنای واقعی واژهٔ Ekklesia یونانی به معنای «اجتماع» یا«کلیسا» را بر اساس استعمال پیشین‌کلمه«فراخوانده شده‌گان» تصور‌نمود(چنانکه‌عقیدهٔ برخی‌ازمفسران کتاب‌مقدس‌است .)

علاوه برشناسایی‌ارتباط‌نزدیک‌میان پ وف(یعنی‌واقعیاتی که‌به وسیلهٔ‌مربع داخلی وخارجی درشکل ۱ نموده شده‌اند) باید این واقعیت رانیز باز شناسیم که دهنده وگیرندهٔ پیام بنابر پیشینهٔ فرهنگی که دارند اشخاص متفاوتی هستند ولذا دربه کاربردن ودرك پیام همسان نیستند.

اگر ماارگانسیم (یاساز وکار) گیرنده وفرستندهٔ یک شخص را یک نوع قالب زبانی بدانیم که مبتنی است برمجموع تجارب زبانی پیشین او، باید تصدیق کنیم که هر قالبی دست کم تاحدی با قالب دیگر فرق دارد. این امر انتقال معنی وتفهیم وتفاهم را غیر ممکن نمیسازد؛ اما امکان همبسته‌گی ومطابقت مطلق وصددرصدرا ازبین میبرد وراه رابرای دریافتهای مختلف از پیام واحدباز میگذارد.

درفرایند انتقال معنی دهنده وگیرنده عموماً بر این اختلاف واقف هستند وسعی میکنند تا قالبهای مربوط به‌خود را طوری باقالبهای طرف‌ساز وارکنند که‌تفهیم وتفهم مؤثرتر انجام‌گیرد. مثلاً یک گرینده خویشتن را بامخاطبش (اگر بخواهد ارتباطش بااومؤثر باشد) سارگار میسازد، و شنونده نیز به نوبهٔخود بعضی اززمینه های فرهنگی گوینده را نادیده‌میگیرد. گذشته ازآن هرشرکت کننده‌یی در فرایندهٔ پیگ از چنین سازشی آگاه هست و میل دارد برای درک صحیحتر وبهتر پیام در ایجاد چنین موارنه وسارشی بکوشد. به‌این‌ترتیب‌میبینیم که‌انتقال معنی اصولاً یک فرایند دوجانبه است، هرچند امکان داردکه درتمام مدت فقط یک نفر سخنگو باشد.

یکی ازوظایف‌خطیر‌مترجم کتاب‌مقدس آنست که باید فرایند رسانش پیام را چنانکه درکتاب مقدس منعکس‌است، بارسازی کند. به عبارت دیگر، وی باید به‌کاری که در قدیم بدان شرح Exegesis میگفتند، بپردازد، نه بـه آنچه تفسیر Hermeneutics نامیده میشود و عبارت است ارتوجیه تبیین عبارتی به زبانی که بیشتر بادنیای‌امروز جور است تابافرهنگ کتاب مقدس.

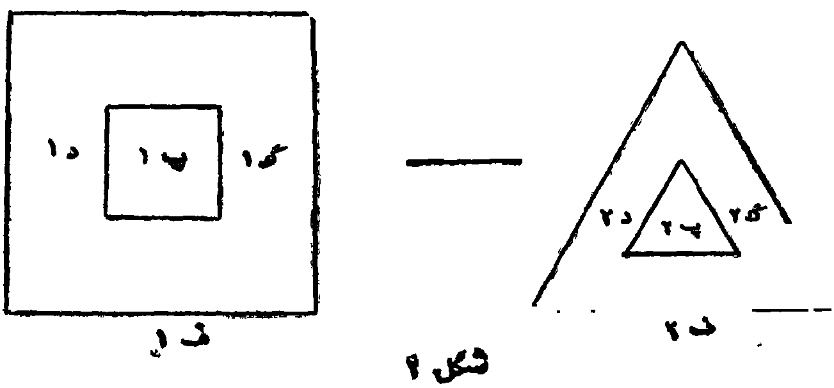
یکی ارمسایل جالبی که درشرح کتاب مقدس انسان باآن روبه روست وممکن‌است‌ازطریق بارسازی فرایند رسانش پیام به حل آن پرداخت، اختلاف‌صوری‌میان دوعبارت «ملکوت خدا» و «ملکوت آسمان» است که اولی منحصراً درانجیل‌لوقاآمده‌است ودومی درانجیل متی به کار رفته است. بیشتر محققان کتاب‌مقدس این دوعبارت را در اصل معادل هم‌میدانند؛ ولی کسانی هم هستند که معتقداند این دوعبارت به دو «مشیت» مختلف راجع هستند. جراب‌این‌مشکل در بارسازی واقعیات پیامرسانی وجود دارد: درجامعهٔ یهود آوردن نام یهوه تابو Taboo بود، یعنی‌حرمت‌مذهبی داشت، (وبابسط این حرمت همهٔ نامهای دیگر خداوند نیز حرمت داشتند)، از این روی جانشین ساختن کلماتی‌چون «آسمان»، «قوت» و «جلال» برای بوه زمینهٔفرهنگی

نویسندهٔ انجیل متی ، ومخاطبان یهودی را،که انجیل‌متی خطاب بدانها نوشته شده است، نشان میدهد؛ اماتربیت یونانی لوقاومخاطبان یونانی ورومی او ،که‌انجیل‌لوقا حطاب‌بدانها نوشته شده است ، باعث فقدان کلی جانشین سازی‌درمورد نام‌خدا (مثل آسمان به‌جای‌خدا) شده‌است ؛ زیرا درجامعهٔ یونانی— رومی‌آوردن‌نام‌خداوند حرمت نداشته‌است. وقتی‌این‌مطلب درروشنی‌بافت‌کلی فرهنگی درنظرگرفته شود، یکی دانستن‌دوعبارت «ملکوت‌خدا» و«ملکوت‌آسمان»راموجه‌میسازد.

نمودار دوربانی پیامرسانی وانتقال معنی

تااینجا ما از وظیفهٔ مترجم درری زبانهای کتاب مقدس‌بحث میکردیم؛ امابرای ساده‌گی بیشتر مطلب فرض کردیم که مترجم خود جزئی ازفرهنگ کتاب‌مقدس میباشد، امالبته این امر واقعیت ندارد؛ زیرا باآنکه ممکن است وی باجنبه های مختلف ومتعدد این فرهنگ آشنا باشد، مانند یک عضو این فرهنگ نبوده ونیست. نه فقط آن فرهنگ راکاملاً و تماماً نمیتوان وصف کرد، بلکه به طور قطع ویقین نمیتوان آن راازنو ایجاد نمود .

این واقعیت که زبان فارسی (زبانی که در اینجا آن رازبان مترجم فرض میکنیم) وسیله یی است که مااطلاعات مربوط به فرهنگ کتاب مقدس رابه طور مستقیم یاغیر مستقیم (یعنی از طریق تفسیر ها ، واژه نامه ها، ومجلات‌عالمانه) از طریق آن جمع آوری میکنیم، در نمودار زیر نشان داده شده است .



شکل ۴

دراین نمودار مربعها زبان کتاب مقدس را مینما یانند (درطرح مااین مطلب تفاوتی ایجاد نمیکند که آیامااززبان یونانی یاعبری یاآرامی سخن میگوییم)، ومثلثها«معادل» انتقالی آن را در

فارسی نشان میدهند. نمراتی که درزیر حروف گذاشته ایم به ماکمک میکنند تااختلاف وتفاوت عناصر سازای این نمونه های متناظر ارتباطی رادریابیم . مترجمی که میخواهد عهدجدید را به زبان فارسی ترجمه‌کند موقعیت گ‌۱ را دارد، وتازه این به طور تقریبی است که‌ماوی رادرجایگاه گیرنده (شنونده) اصلی عهد جدید گذاشته‌ایم. درهمان حال این مترجم ازآن جهت که میخواهد پ۱ رابه صورت‌پ۲ باز پردازی کند، نقش د۲ را دارد، بنابراین، ممکن است گ ۲به صورتی که گ۱ اصلی نسبت به پ ۱ عکس العمل ازخود بروز میداده است نسبت به پ ۲ عکس العمل بروزدهد .

هرجابین ف۱ وف۲ فاصلهٔ زمانی وجود داشته با شد مترجم(یعنی د۲) فقط تاحدی نمایندهٔ گ ۱ محسوب میشود. بااینهمه مترجم دوزبانه که عضو کامل هر دو جا معهٔ زبانی باشد میتوا ند نقش دوگانه یی داشته باشد، یعنی هم یک گ۱ موثق وهم یک د۲ معتبر با شد .

نمودارشمارهٔ ۲به مااین خدمت را میکند که دوعامل مهم را مورد تأکید قرار دهیم : (۱) تفاوت اصلی موجود در صورت پ۱وپ ۲ و(۲) رابطهٔ پ۱وپ ۲ بابافت فرهنگی‌مربوطهٔ شان. البته موقعیت اصلی‌به ساده‌گی این نمودار نیست؛ زیراامر مهمی چون رابطهٔ زبان وفرهنگ رابه این‌آسانی ودرچند سطر خلاصه‌نمیتوان کرد. باری این تفاوتها موجود وواقعی هستند. وباید در تمام وجوه فرایند پیامرسانی مورد توجه قرا گیرند. آ گاهی برمعدودی از این تفاوتها خوانندهٔ هوشمند راقادر خواهد ساخت تابعضی ازعوامل ضمنی د یگررا، که ما در اینجا فقط میتوانیم به آن اشاره کنیم، کاملتر دریابد.

باآنکه مترجم فارسی زبان، زبانی رابه‌کار میبرد که نسبتاً به یونانی نزدیک است(این نزد یکی در مقایسهٔ زبان فارسی بامثلاً زبان هو تنتوت Hottentot است) ، معهذا اختلافات اساسی فراوان بین آن دوهست، به عنوان مثال در مورد معنای کلمات میان زبان فارسی وزبان یونانی مطابقتهای نزدیک بسیار کم است.

عدم توافق وتطابق‌میان زبان فارسی‌ویونانی‌را دراختلاف میان زمان وجنبه Aspect افعال نیز میتوان دید. واین‌مشکلی است که مترجمین عهد جدید مدام باآ ن روبه رو هستند. این‌مشکل را این واقعیت حادتر میسازد که زبان عبری عهد عتیق‌د ستگاه زمان وجنبه یی دارد که کاملاً بایونانی

تفاوت است؛ ولی اغلب در عهد جدید به صورت کلر بردهایی که رنگ سامی دارد ، انعکاس
افته است.

در موضوع ترتیب کلمات، به ویژه در مورد رشته های دراز گروهها و بندهای پیرو و یا وابسته
زبان فارسی مانند زبان یونانی نیست، از این رو قطعه یی از گفتار که در زبان یونانی یک جمله
ابه وجود می آورد ، تنها وقتی معقول و قابل فهم خواهد بود که به چندین جملهٔ فارسی برگردانده
بود.

پس خواه از لحاظ معنای لغات یا اصطلاحات، و مقولات گرامری، یا ترتیب کلمات ۲
پا متفاوت است ؛ اما قضیه به همین جا پایان نمییابد ، زیرا بیشتر مترجمان کتاب مقدس به
شکل و مسألهٔ رسانش پیام از یک زبان به زبان دیگر مواجه نیستند، بلکه بامشکل ارتباط میانسه
بان رو به رو میباشند .

نمودار سه زبانی پیامرسانی و انتقال معنی

مترجم به وسیلهٔ زبان خود (که در این مورد زبان فارسی است که رابطهٔ همزادی نزدیک
یونانی دارد؛ زیرا هر دو از زبانهای هند و اروپایی هستند، و بنابراین، دارای پیوسته‌گی تاریخی
بل ملاحظه یی با فرهنگ کتاب مقدس میباشد) نه تنها زبانهای کتاب مقدس را مورد پژوهش
رار میدهد، بلکه تاحد زیادی گرایش دارد که این زبان را در پیامرسانی و انتقال معنی به زبان
یگر، واسطه و میانجی قرار دهد. از این رو ما میتوانیم نمودار این جریان را مطابق شکل ۳ نشان
هیم :



ف ۱ ک ۲ ک ۳

البته بعضی از مترجمان هستندکه «مستقیماً از زبان اصلی ترجمه میکنند» ؛ ولی حتی دراین حال درصد زیادی از پاسخها وعکس العملهای آنان نسبت به صور زبان اصلی رنگ زبانی را به خود میگیردکه وسیلهٔ مطالعه وتجزیه وتحلیل آنهاست ، یعنی زبان مادری شان . به هرحال کار آنها این است که پ۱ را طوری به قالب پ۳ در آورند که کمترین انحرافی در نتیجه از پ۲ ندا شته باشد. این مسأله در اغلب موارد، به علت آنکه اغلب زبانها هیچ گونه ارتباط تاریخی بازبانهای کتاب‌مقدس ندارند(زیراجزءهمان‌خانوادهٔزبانی نیستند، ویاارتباط فرهنگی واجتماعی بافرهنگ آن ندارند.) غامضتر میشود؛ ولی به هرحال یک واقعیت‌جالب وجود دارد و آن این‌است که فرهنگ کتاب‌مقدس بیش از هرفرهنگی‌بافرهنگهای دیگر قرابت ومشابهت‌دارد. البته این امر باتوجه به موقعیت سوق الجیشی این فرهنگ در خاور میانه ، که چهارراه جهان به حساب آمده است و از آنجا برفرهنگهای بسیار تأثیر بخشیده است، شگفتی انگیز نیست. همین واقعیت است که کتاب مقدس رااربیشتر کتابهایی که در دورهٔ معاصر درفرهنگ مغرب زمین نوشته شده است ترجمه پذیر ترمیسازد ، و نیز همین مانندگی و نزدیکی اساسی به فرهنگهای اقوام مختلف است که تاحدی گیرایی کتاب مقدس رادرنظر اقوام مختلف توجیه میکند.

تعریف ترجمه

بدون تردید تعریف ترجمه تاحد زیادی مبتنی است برهدف وغایتی که از ترجمه منظور است. از آنجاکه در ترجمهٔ کتاب‌مقدس هدف وغرض آن نیست که اطلاعات باطنی ومحرمانه‌یی در بارهٔ یک فرهنگ بیگانه منتقل شود ، بلکه منظور آنست کـه گ۳ نسبت به پ۳ بتوانند عکس العملهایی را بروز دهدکه تاحدی شبیه عکس العمل گ۱ نسبت به پ۱ باشد، پس تعریفی از ترجمه که مطابق‌بابهترین سنتهای تحقیقات کتاب‌مقدس‌باشد، میتواندبه‌صورت‌زیر ارائه‌گردد: «ترجمه عبارت است ازپیداکردن نزدیکترین معادل طبیعی پیام زبان دهنده در زبان گیرنده، نخست از لحاظ معنانی ودوم از لحاظ سبک» یا : «ترجمه عبارت است از پیداکردن نزدیکترین معادل طبیعی معنایی وسبکی پیام زبان دهنده در زبان گیرنده.» این تعریف مشخص میسازدکه مطابقت مطلق میان پیام زبان دهنده وزبان گیرنده غیرممکن است، ودرعین حال اهمیت یافتن نزدیکترین معادل‌را گوشزد مینماید. مراد از طبیعی آنست که‌معادل‌ترجمه یی نبایدچه از

لحاظ صورت(مگر درمورد اسمهای‌خاص) وچه از لحاظ معنی درزبان گیرنده «بیگانه» باشد، یعنی ترجمهٔ خوب آنست که معلوم نباشد از منبعی بیگانه است.

این نکته معلوم است که پیداکردن معادل ترجمه یی که هم از لحاظ معنی هم از لحاظ سبک مطابق زبان دهنده باشد همیشه میسر نیست. در این گونه موارد باید از یکی به‌خاطر دیگری چشم پوشی نمود: ودراین حال، معنی ارجح بر صورتهای سبکی است.

تفاوتهای ساختمان صوری در پیام

از مقایسهٔ صورت پیام کتاب مقدس یعنی پ ا باصورت مطابق آن که باید درزبان دیگر به کاررود، یعنی پ× در نمودارهای بالا بلافاصله تفاوتهای آشکار صوری میان دوپیام بر ما آشکار میشود. البته در اینجا مجال آن نیست که در بارهٔ همه این تفاوتها وتضادها گفتگو کنیم، باوجود این، گفتاری مختصر در بارهٔ مسایلی چون تفاوتهای میان (۱) طبقات واژه‌ها، (۲)مقولات گرامری، و(۳) ترتیب کلمات میتوانند اصول بنیادیی راکه درشناخت «نزدیکترین معادل طبیعی ترجمه» دخالت دارند، روشن سازند.

طبقات واژه ها

زبانها از نظر طبقات واژه ها یی که برای اندیشه‌های مختلف به‌کار میبرند، با یکدیگر اختلافات بزرگی دارند؛ زیرا مثلاً، اغلب آنچه در یونانی اسم است باید در زبانی دیگر به فعل ترجمه شود، و آنچه در یونانی ویا عبری ضمیر است در زبان دیگر باید به صورت اسم بیان شود. به علاوه، صفات یونانی وعبری اغلب درزبانهای دیگر کلماتی فعل مانند هستند. معهذا در زیراین عدم توافق کلی وشدید میان طبقات واژه ها در زبانها ی مختلف شباهتها و قرابتهای شگفتی انگیز نیز وجود دارد؛ زیرا اولاً میدانیم که بیشتر زبانهایی که تا این زمان مورد توصیف زبانشناسی قرار گرفته اند دارای «چیز واژه» Object words و «کار واژه» Event words هستند (که‌طبقهٔ اول کلماتی اسم‌مانند وطبقهٔ دوم کلماتی فعل‌مانند میباشند) ودست کم طبقات واژگانی دیگری نیز دارند که بیشتر کلماتی چون ضمیر، صفت و یا ادات ربط را در بر میگیرد. بنا بر این، مهمتر از تفاوتهای ظاهری میان زبان یونانی و زبانهای دیگر توافق اساسی میان زبانها در مورد طبقاتی است که معمولاً طبقهٔ فعل واسم خوانده میشود. ...

آنچه را ماکلمات اسم مانند و کلمات فعل مانند مینامیم همه تأ عیار کنند از (۱) «چیز واژه‌ها» که مصداق آنها شکل و پیکر کم وبیش ثابتی دارد، مثل درخت، تپه، گیله، رود، طناب، سنگ خورشید، ماه، ستاره، قایق، سگ، گربه، سر، پا وغیره و (۲) «کار واژه‌ها» مانند دویدن، رفتن، پریدن، دیدن، بردن، گزیدن، گفتن، ساختن وغیره....

امکان دارد که روانشناسی گشتالت بتواند سر کلاف و مفتاح مهم علل این دوگانه‌گی اساسی را در زبانها کشف کند، هر چند این امر معلوم است که در بسیاری از زبانها این طبقات با هم تداخل میکنند و بعضی از کلمات از یک طبقه به طبقهٔ دیگر میروند، صورتهایی که در مقایسه با زمینه (بابه کار بردن اصطلاحات گشتالت) کاملاً متعین هستند، اساس و مرکز واژه‌های اسم مانند را به وجود می‌آورند (یعنی «چیز واژه‌ها» را) وآنها که کمتر متعین هستندو نمودار حرکت، شدن، گذشتن و یارخ دادن هستند به وسیلهٔ کار واژه‌ها یعنی افعال نموده‌میشوند.

بعضی از مشخصات میان انواع «چیز واژه‌ها» مشترک است؛ مثلاً: «قرمز، زرد، خوب، مهربان، یک، دو» میتوانند مفاهیم مجردی را به وجود آورند که معمولاً به نام صفت خوانده میشوند، وآنها که مشخصات مشترک رویدادها را بیان میکنند؛ مانند: تند، ناگهان، آهسته، یکبار، دوبار، وغیره باقید تطبیق میکنند، اگر چه در این مورد نیز تداخل و انتقال از یک طبقه به طبقهٔ دیگر وجود دارد. علاوه بر طبقات واژه هایی که اشیا، رویداد ها و مفاهیم مجرد را بیان میکنند طبقهٔ واژه های رابط یا ربطی نیز وجود دارد که رابطهٔ میان چیز ها یا رویداد ها را بیان میکند. اگر چنین کلماتی در اساس به عنوان رابطه میان چیز ها به کار روند ما آنها را «حرف اضافه مانند» میخوانیم واگر رابطهٔ میان رویداد ها رانشان دهند معمولاً به عنوان موصولات طبقه بندی میشوند؛ ولی در اینجا نیز تداخل و انتقال از طبقه‌یی به طبقهٔ دیگر وجود دارد.

آنچه را در بالا گفتیم نباید به دفاع از ساختمان طبقات واژه های زبانهای هند و اروپایی تعبیر کرد، ونه آن روشهای دستوری را که اسم را به «نام شخص یا چیز یا مکان» توصیف میکنند؛ خطای محض شمرد. به علاوه ما نمیگوییم که این طبقات که از نظر معنا یی مهم هستند جهتی را در تکامل حتمی زبانی نشان میدهند. مثلاً در زبانهای ما یا یی معادل صفات انگلیسی اغلب یک زیر طبقهٔ صوری فعل است، و حروف اضافه و موصول با آنکه محدودی است صیدهٔ کلمات

اسم‌مانند هستند. در زبان تار اهو مارا بعضی از «چیز واژه‌ها» (با در نظر گرفتن و قضاوت از روی معنای فعلی آنها) به طور یقین مشتق از کار واژه‌ها هستند مثل paciki «سنبله» از paci به معنای «سنبله کردن.» یا Remekei «کیک» از Reme به معنای «کیک درست کردن». معهذا علیرغم چنین تماو تهایی در بیشتر زبانها مقدار زیادی از کلمات هستند که تمایزاتی را که در اصطلاح روانشناسی گشتالت قابل توجیه است، منعکس میسازد. گذشته از این، کلیهٔ زبانها، خواه به صورت طبقات عمده یا طبقات، کوچک چهار گروه اساسی دارند: «چیز واژه‌ها» (که تقریباً معادل اسم هستند)، کار واژه‌ها (که تقریباً معادل فعل هستند) وکلمات مجرد (که معادل صفات اشیا و صفات کار واژه‌ها هستند)، وکلمات ربطی (که تقریباً معادل حروف اضافه و موصولات در زبانهای هند واروپایی میباشند).

برای مترجم کتاب مقدس جدیترین مشکلی که در ارتباط با طبقات واژه‌ها وجود دارد ناشی از این واقعیت است که در زبان یونانی، و از این بابت در بیشتر زبانهای هند و اروپایی تمایل بر این است که کار واژه‌ها را بدون ذکر اشیا یا اشخاصی که در آن کار یا رویداد شرکت دارند به کار برند. مثلاً در انجیل مرقس باب اول آیهٔ ٤ بندی به این صورت وجود دارد: «یحیی تعمید دهنده در بیابان ظاهر شد به جهت آمرزش گناهان به تعمید توبه موعظه مینمود.»

تمام اسمهایی که در این بند به کار رفته‌اند، به استثنای کلمهٔ یحیی، در اصل کار واژه‌ها هستند؛ ولی اشخاص یا چیزهایی که در کار شرکت دارند، ذکر نشده‌اند، و رابطهٔ میان رویدادها به صورت مبهمی بیان شده است. و قتی که بخواهیم این جمله را به زبانهایی ترجمه کنیم که در اینگونه موارد به جای یک سلسله اسم یک سلسله فعل به‌کار میبرند با اشکال مواجه میشویم؛ زیرا در این صورت نه تنها باید کسانی که در فعل شرکت دارند معلوم باشند، بلکه باید رابطهٔ میان رویدادها نیز به روشنی بیان شود. معنای این سخن آنست که جمله‌یی از این قبیل را در چنان زبانهایی مثلاً باید ترجمه کرد:

«یحیی موعظه کرد که مردم باید توبه کنند و غسل تعمید یابند تا این که خداوند بدیهایی را که کرده‌اند، ببخشاید.»

به همین نحو در بسیاری از زبانها غیر ممکن است که بتوان گفت « God is love » « خدا محبت است» ؛ زیرا کلمهٔ محبت (Love) اساساً یک کار واژه است و بنا براین ، نمیتوان آن را به صورت مسند یا متمم با فعل ربطی به کار برد. به عبارت دیگر ، محبت ، بدون کسی که آن را انجام دهد وجود و معنی ندارد. از این رودر اینگونه زبانها نمیتوان گفت « خدا محبت است» بلکه باید گفت : «خدادوست میدارد» God lovos الله یحب. واتفاقاً معنای واقعی عبارت کتاب مقدس نیز چنین است ؛ زیرا مراد از « خدا محبت است» آن نیست که خدا برابر با محبت است ؛ زیرا عکس آن را نمیتوان گفت که « محبت خداست.»

مقولات دستوری

وقتی زبانی دارای مقولات دستوریی است که یونانی وعبری فاقد آن هستند این سؤال پیش می‌آید که آیا باید ترجمه مطابق مقولات زبان گیرنده باشد یا نه . اگر این گونه مقولات اجباری هستند در واقع شوق و اختیار دیگری در میان نیست ، مگر آنکه مترجم بخواهد ترجمه یی ارائه کند که از نظر دستوری غلط باشد. مسأله بدین ساده‌گی نیست ، زیرا در این مورد دو عامل وجود دارد: (۱) نبودن اطلاع یا ابهام داشتن، نا معلوم بودن، ویا ضمنی بودن اطلاع و خبر در زبان دهنده و(۲) الزامی یا اختیاری بودن مقولهٔ دستوری درزبان گیرنده . گفتار مجمل زیر انواع موقعیتهایی را که در زبانهای دهنده و گیرنده باعث به وجود آمدن مشکلات عمده در پیدا کردن معادلهای ترجمه یی میشود، نشان میدهد.

۱ـ مواردی که پ۱ فاقد اطلاعی است که درپ×الزامی است. مثلاً در انجیل متی ، باب چهارم آیهٔ ۱۳ ، این گفته آمده است :

« وعیسی ناصره را ترک کرده آمد وبه کفرناحوم به کنارهٔ دریا... ساکن شد.» از روی نوشتهٔ عهد جدید اطلاعی به دست نمی‌آید که آیا عیسی کفرناحوم را قبل از سفر بدانجا دیده بوده است یانه. وقتی در زبانی مثل زبان ویلاآلتا، از گویشهای زبان زاپوتک که در مکزیکوی جنوبی گفتگو میشود، الزامی است که بین عملی که برای اولین بار اتفاق میافتند وعملی که تکراری است فرق گذاشته شود، مترجم باید علیرغم فقدان داده ها در زبان‌دهنده تصمیم بگیرد. از آنجا که بیشتر احتمال دارد که عیسی کفرناحوم را، که در آن نزدیکی است، مشاهده کرده باشد، تااین که نکرده

باشد. مثلاً مترجم شق اول را بر میگزیند. در نتیجهٔ ترجمهٔ این قسمت به زبان زاپوتک ویلاالتالین این احتمال را منعکس میسازد، و در نتیجه در ترجمه «افزایش اطلاع» نسبت به متن به وجود می‌آید؛ ولی وقتی چنین بیان اطلاعی در زبان گیرنده اختیاری است، افزودن آن لزومی ندارد.

۲ـ مواردی که اطلاعی که در پ× الزامی است در پ۱ نامعلوم است .

مقام عیسی به عنوان یک ربی (ربن) مورد قبول دوستان و پیروانش بود؛ ولی دیگران آشکارا مخالف آن بودند که عیسی چنان مقامی داشته است . بنا بر این ، اگر ما مجبور باشیم در ترجمهٔ این روایات عهد جدید یک سلسله القاب و عناوین احترام آمیز (چنانکه مثلاً در زبانهای جنوب آسیا معمول است) به کار بریم چون کاملاً یقین نداریم که موقعیت اجتماعی عیسی وکسانی که با او سخن میگویند یا از وی سخن میگویند ، چیست دچار اشکال میشویم؛ زیرا باآنکه اطلاعات معتنابهی در این باب هست؛ ولی موضوع کاملاً نامعلوم میباشد. اگر در زبان گیرنده افزودن القاب الزامی باشد ناچار باید افزود، هر چند این کار به افزایش اطلاع در ترجمه نسبت به متن منجر میگردد .

۳ـ مواردی که اطلاعی که در پ× الزامی است در پ۱ ابهام دارد.

باآنکه ابهام تا حدی متضمن نامعلومی هم هست ؛ ولی با نامعلوم تفاوتش در آنست که ابهام دوشق دارد که هر دوشق به یک اندازه صحیح و معتبر به نظر میرسند . مثلاً در انجیل یوحنا باب چهارم آیهٔ ۱۲ ، یک زن سامری به عیسی میگوید : «پدر ما یعقوب که چاه را به ما داد.» اگر ما برای دو ضمیر اول شخص جمع این جمله یعنی ضمیر «ما» ارزش دوگانهٔ شامل و غیر شامل Exclusive -inclusive قایل شویم، که در بسیاری از زبانها وجود دارد، میتوانیم به صورت شامل Inclusive استدلال کنیم و بگوییم زن مایل بوده است عیسی را نیز چون خود شان از اعقاب یعقوب به شمار آورد، و یا به صورت غیر شامل Exclusive استدلال کنیم و بگوییم زن میخواسته است به این طریق دشمنی قدیمی میان سامریان و یهودیان را بیان کند، و به این طریق تضاد منعکس در آیهٔ ۲۵ را در همین باب منعکس سازیم. وقتی که تمایز نهادن میان ضمیر اول شخص جمع شامل Inclusive و ضمیر اول شخص جمع غیر شامل Exclusive در زبان گیرنده الزامی باشد مترجم باید خود تصمیم بگیرد و یکی را به کار برد بدون توجه به اینکه

مطلق هیبت کم به افزایش جزئی اطلاع خواهد انجامید؛ اما وقتی که مقولات زبان‌گیرنده در بیان‌چنین اطلاعی اختیاری باشد، مترجم باید کماکان ابهام اصل را مگذارد.

۴ـ مواردی که اطلاعی که باید در پ× بیان شود لازم است واضح وصریح باشد وحال آنکه در پ۱ فقط به طور ضمنی بیان شده است.

وقتی اطلاعی که به طور ضمنی در متن زبان‌دهنده آمده است در زبان گیرنده باید به طور صریح بیان شود، در واقع افزایش در اطلاعی که به‌وسیلهٔ پیام ارسال‌میگردد پدید نمی آید، جز آنکه اطلاع به شیوهٔ دیگر بیان میشود، یعنی به جای به طور ضمنی به صورت واضح بیان میگردد. مثلاً در انجیل یوحنا آیهٔ بیستم از باب چهارم وقتی که زن‌سامری میگوید: «پدران مادر این کوه پرستش میکردند و شما میگویید که در اورشلیم جایی هست که در آن عبادت باید نمود.» امکان تردید نیست که «ما» به معنای غیر شامل Exclusive بیان شده است؛ ولی این موضوع به طور ضمنی بیان شده است نه به طور وضوح. در بسیاری از موارد مطلبی که به طور ضمنی در زبانی گفته میشود وکاملاً فهمیده میشود در زبان دیگر، خاصه زبانی که دارای بافت فرهنگی مختلفی باشد، به آن خوبی فهمیده نمیشود. مثلاً ترجمهٔ تحت الفظ (یعنی ترجمه یی که فقط مشخصات روشن وواضح متن را در بر میگرداند) آیهٔ سوم ازباب هفتم رساله به عبرانیان چنین است: «بی پدروبی مادر وبی نسب نامه وبدون ابتدای ایام وانتهای حیات...» آنچه دراغلب زبانها از این ترجمه فهمیده میشود این است که ملکی صدق مظهر خدا Theophany است نه شخصی که در دریه نامهٔ بشر پیشینه‌وسابقه یی ندارد. بنابر این، اجتناب از سوءتفاهمهای جدی اغلب لازم است که در زبان‌گیرنده مطلبی راکه در زبان دهنده به طور ضمنی گفته شده است به طور وضوح بیان کرد.

۵ـ مواردی که اطلاعی که در پ ۱ آمده است واضح وروشن است، ولی باید در پ× طور دیگری عرضه گردد.

اطلاع صریح در زبان دهنده‌به زبان گیرنده منتقل شود، اما این قاعدهٔ کلی دو استثنا دارد: نخست ممکن است در زبان گیرنده روش همانندی برای نشان دادن وبیان چنان اطلاعی وجود نداشته باشد. مثلاً در دستگاه افعال یونانی تمایز های دقیقی بین جنبه های افعال هست که قابل ترجمه به زبان دیگر، مثلاً زبان فارسی نیست، مگر با دور زدنهای بسیار، که منجر به این میشود

که نمایزات جنبه‌یی روشنتر و واضحتر از زبان دهنده منعکس گردد. چنین ترجمه‌یی به علت تأکید زیادتر از معمول دارای افزایش جزئی اطلاع نسبت به زبان اصلی است.
دوم، وقتی که بیان‌چنین اطلاعی در زبان گیرنده اختیاری است بسامد اطلاعی از این نوع ممکن‌است در زبان گیرنده کاملاً باآنچه در زبان دهنده‌است متفاوت باشد. مثلاً درزبان یونانی وعبری مقولهٔ عدد وزمان طورمکرر بیان میشود وحال آنکه در بسیاری از زبانها دریک بافت ازسخن فقط یک بار این کار میشود ودر بقیهٔ متن به طور ضمنی بیان میگردد. در ترجمه لازم است که این عوامل اختیاری مطابق بسامدی که در اصل متعارف باشد نشان داده شود و گرنه ترجمه به علت تغییر الگوی «تکرار» و «فزونگی» زبان سبکی غیر معمول خواهد یافت.
این گفتار مختصر در بارهٔ معیار های افزایش و کاهش اطلاع درترجمه‌تنهادرموردمقولات دستوری کار برد ندارد، بلکه در همهٔ موارد سنجش پذیر میان زبان دهنده وگیرنده قابل اعمال است.

ترتیب کلمات

اصولی که در بخش بیش در مورد مطابقت مقولات گرامری گفته شد در مورد ترتیب کلمات هم، خواه نظم واژه ها وخواه تعداد وانواع وابسته ها، صادق است. از مسایل متعددی که در ترتیب کلمات وجود دارد ما فقط به طور اختصار در بارهٔ ساختمانهایی که دارای آرایش ناهمپایه (تبعی) Hypotactic وآرایش همپایه (متوالی) para toctic هستند سخن‌میگوییم. زبانی‌که‌دارای ساختمانی‌با آرایش‌ناهمپایه‌سنگین‌است (مثل‌یونانی) بعضی‌از روابطی‌راکه‌درزبانی که دارای ساختمانی با آرایش ناهمپایه است (مثل عبری) به طور ضمنی و غیر صریح بیان میشود صریحاً بیان میکند. بدبختانه‌چون این‌گرایش‌فکری وجود دارد که ساختمان‌ناهمپایه اساساً برتر است، مترجمان‌درترجمه‌به زبانی‌که دارای‌ساختمان همپایه است میکوشند تمام ساختمانهای ناهمپایه‌یی راکه در زبان‌اصلی وجود دارد در زبان ترجمه ایجاد کنند (واین کارر اباپر داختن ساختمانهای ناهمپایه بالقوه درآن‌زبان وافزودن‌صور وترتیبات‌خاص‌گرامری‌انجام میدهند). چنین کاری کلاً بیپایه و غیر موجه است، زیرا با این کار مترجم اجازه میدهد که آنچه درزبان‌دهنده صریح وروشن بیان شده است درزبان گیرنده‌غیرصریح وضمنی بیان شود، شکستن

جملات در از و پیچیده و حذف حروف ربط مربوطه (به شرط آنکه چنین کاری در توافق با احتیاجات زبان گیرنده انجام گیرد.) در حقیقت به حذف و اسقاط اطلاعی منجر نمیشود، بلکه فقط باعث میگردد که اطلاع به عوض آنکه روشن و واضح انتقال یابد به طور ضمنی منتقل شود.

سلسله مراتب عناصر سازی معنایی [۸۸]

علیرغم وقوف ما بر این واقعیت که دو کلمهٔ مترادف کامل، یعنی کلماتی که بتوان در تمام موقعیتهای ممکن آنها را به جای هم به کار برد وجود ندارد. میدانیم که بعضی از کلمات در اصل به لحاظی مانند کلمات دیگر هستند، ومیتوان بدون تغییر یا نقصان قابل ملاحظه معنی آنها را در گفتهٔ معینی به جای هم به کار برد. واین تجربه یی است که هر کس که طبع خود را برای نوشتن مقاله یی که از تکرار های ملال آور خالی باشد، آزموده، دریافته است. چه بسیار ما احتیاج داریم که از مصداقی یاشیئی به تکرار نام، ببریم؛ اما ملاحظات ادبی ما را برآن میدارد که از الفاظ دیگری، غیر از آنچه اختصاص بدان مصداق دارد، برای بیان مقصود استفاده کنیم. بررسی مجمل این جریان به زودی بر ما مکشوف میسازد که بعضی از کلمات جانشین بسیاری از کلمات دیگر میشوند کلماتی مانند چیز، موضوع، مطلب، امر، شی، خصوصیت، دستگاه، این وآن، آنها، او وغیره دارای وسعت جانشینی بسیار هستند، و حال آنکه کلمات دیگر ممکن است فقط جانشین معدودی از کلمات گردند. مانند قبل، نصف‌النهار، زلزله سنج، مسموم ساختن وغیره. اگر ما این کلمات را به دسته های مرتبط بایکدیگر مرتب سازیم، وآنگاه آنها را بر حسب وسعت جانشین گردی شان طبقه بندی کنیم به یک رشته سلسله مراتبها دست میابیم که از ملموسترین صورت واژه‌گان یا «پایینترین سطح واژه‌گان» یعنی لغاتی که بیشترین درجهٔ ویژه‌گی را دارند شروع میشود و به عامترین صورت واژه‌گان، یعنی «بالاترین سطح واژه‌گان» پایان میپذیرد که لغاتی را در بردارد که دارای بالا ترین درجهٔ تعمیم هستند.

برای مترجم این سلسله مراتب از ملموسترین تا عامترین واژه‌گان مشکلات خاصی به وجود می‌آورد؛ زیرا باآنکه زبانها در امر برش زدن تجاربی که به وسیلهٔ واژه‌گان ملموس بیان میشوند تا حد زیادی بایکدیگر موافقت دارند واژه‌گان عام آنها که مبتنی بر علم به مشخصات وصفات مشترک است، چندان مطابقتی ندارد، ومیتواند خیلی زیاد مورد تعبیر وترجمه‌های مختلف قرار گیرد.

از این رو برای مترجم کتاب مقدس بسیار آسانتر است که کتاب کاشفهٔ یوحنا ... را که پر از نماد هایی است که معانی آنها نا معلوم است، ولی زبان آن مشخص وملموس است ترجمه کند تا انجیل یوحنا را که معنای آن روشنتر ، ولی زبانش در سلسله مراتب ملموس ومجرد در سطح بالاتر است .

آنچه چنین واژه‌گان عام سطح بالایی را برای ترجمه مشکل میسازد آن نیست که زبانهای گیرنده دارای چنان واژه‌گانی نیستند، بلکه اشکال این است که واژه‌گان عامی که دارند متناظر یا مطابق با واژه‌گان عام کتاب مقدس نیست .

بدبختانه درمورد زبانهای به اصطلاح ابتدایی دو نظر به وجود دارد که هر دو خطا ودر عین حال با هم متناقض هستند. از یک طرف میشنویم، که زبانی را ابتدایی میشمرند؛ زیرا واژه‌گان عام ندارد، ولغاتش فقط خاص وویژه است. از سوی دیگر، مردم اغلب گله دارند که زبانهای «ابتدایی» برای تفهیم وتفاهم مناسب نیستند؛ زیرا واژه هایی که دارند قلمروهای معنایی شان وسیع است . مثلاً[۴] در زبان انواك anuok یکی از زبانهای سودان، یک واژه تمام ساخته های فلزی را از سوزن تا هوا پیما شامل میشود. در حقیقت مشکل واقعی این گونه زبانها فقدان واژه‌گان عام نیست؛ بلکه وقوع آنها در سطحهای مختلف است و دشواری شان در جانشین گزینی برای آنها ، مثلاً[۴] در زبان بولو، که در کامبرون بدان گفتگو میکنند، دست کم ۲۵ لغت برای انواع مختلف سبد وجود دارد؛ ولی لفظ عامی برای سبد تنها موجود نیست با اینهمه ، انسان میتواند به این گونه اشیا با کلماتی که دارای ارزش سطح بالاتری هستند ، یعنی انتزاعیتر از کلمهٔ سبد ماهستند اشاره کند. مثلاً[۴] در همین زبان بولو کلمات «چیز» و «شی» معادلهای سبد در زبان ما هستند. از طرف دیگر، نه تنها برای انواع مختلف میوه کلمات خاص متعدد هست، یک واژهٔ عام برای میوه به طور کلی ، که تا حدی معادل کلمهٔ میوهٔ ماست وجود دارد، در زبان کاکا، از زبانهای خویشاوند بولو در کامرون شرقی ، برای میوه دو لفظ عام وجود دارد: یکی آنکه موز وآناناس را شامل میشود، ودیگری آنکه همهٔ اقسام میوه را به اضافهٔ لفظی که افادهٔ معنی تخم ، دانه، دلبه، هسته، مردمک ، گیاه وغیره میکند .

بررسیهای و مطالعات تحلیلی درباب مسایل معنایی در زبانهای به اصطلاح ابتدایی نشان میدهد ک نسبت عمومی واژه‌گان خاص به واژه‌گان عام زیادا ز نسبتی که این دو واژه‌گان در زبانهای جوامع ب اصطلاح متمدن دارند تفاوت ندارد . علت تصورات غلطی که در بارهٔ واژه‌گان عام و خاص در ایر زبانها وجود دارد آنست که مردم بیخودی انتظار دارند واژه‌گان عام زبانهای مختلف دارای درجهٔ مطابقت یکسانی باآنچه آنها از مطالعهٔ واژه‌گان عام دریافته اند باشند؛ ولی واقعیت امر غیر از ایر است، وچنین انتظاری نباید داشت؛ زیرا اشیای خاص مبانیٔ قابل رؤیت مطمینتری برای برش وتقطیع تجربه هستند تاطبقه بندی اشیای رویدادها ومجردات وروابط برمبنای مشخصات مشتر وغیر مشترك آنها. به عبارت دیگر، هرچه آدمی بیشتر بر عوامل قضاوت انسانی تکیه کند تابر عکس العملهای حسی آنی، گرایش به تفرقه وتنوع بیشتر است.

قلمرو معنی ومقدار اطلاع

هرچه قلمرو معنایی کلمه‌یی (از نظر در برداشتن برش تجربی وسیعتر) وسیعتر باشد احتما استعمال آن از لحاظ آماری بیشتر است . هرچه بسامد آماری استعمال لفظی بیشتر باشد قابلیه پیشگویی کردن موارد وقوع آن بیشتر ودر نتیجه تکرار آن در استعمال بیشتر است. هرچه تکرا لفظی بیشتر باشد اطلاعی که نقل میکند کمتر است . معنای این سخن آنست که ترجمه‌یی که ا کلماتی که دارای قلمرو معنایی وسیع باشند ترکیب یافته باشدا غلب بار اطلاعی راکه در زبان اصل هست منتقل نمیسازد. البته عامل دیگری هم در میان است ، وآن احتمالات انتقا Transitional-probablities است. مثلاً* اگر کلماتی که دارای قلمرو معنایی وسیع هستند، لذا بسامد کاربردشان وسیع است در ترکیبات نامعمول به کار روند ، و د نتیجه احتمالات انتقالی کمتری در آن متن داشته باشند (یعنی در آن ترکیب یا در آن متن معنای اص آنها فورآمتبادر به ذهن نشود) ترکیبی که از این کلمات درست شده است ناقل اطلاع معتنابهی خواهد بو معهذا متنی که به وسیلهٔ این واژه‌گان محدود مصنوعی ترجمه شود، ناگزیر مقداری از اطلاعی در اصل هست کم خواهد داشت ، مگر آنکه با دور زدنهای بسیار معنای متن اصلی نموده شود

مترجمان اغلب دارای این گرایش هستند که «الفاظ خوب» را پیدا کنند و به کار ببرند. ا نتیجه عبارات وکلماتی پیدا میکنند که در موقعیتهای مختلف و وسیعی مورد استعمال دارند، ولا آن

ممکن است آنها را مکرر در مکرر به کار میبرند. نتیجه اغلب این است که بالا رفتن بسامد، حضور غیر متعارف بودن شیوهٔ استعمال، به نقصان و از میان رفتن اطلاع موجود در زبان اصلی میانجامد؛ زیرا وقوع آنها در متن قابل پیشگویی میشود. به طریق مشابه، مترجمان اغلب ناچاراند که هرچه را در متن اصلی مییابند ترجمه کنند و این کار، گاه بدانجا میکشد که عباراتی به کار برند که در زبان گیرنده بسامدی غیر متعارف دارند. مثلاً در زبان یونانی تقریباً همهٔ جملات با یک حرف ربطی یا موصول آغاز میگردد و لذا این کلمات ربطی به علت بسامد زیادشان در زبان یونانی کمتر معنایی در بر دارند تا مثلاً معادلهای آنها در زبان فارسی که بسامد شان بسیار کمتر است. حال اگر مترجمی تمام حروف ربط و موصول سر جمله‌های یونانی را در ترجمه، به معادلهای فارسی آن برگرداند، در حقیقت از حد ترجمه فراتر رفته است. در همان حال، با آنکه استعمال الفاظ ربطی بر سر جملات یونانی نشانهٔ سبک خوب در یونانی است، در فارسی چنین نیست. این مسأله به خصوص وقتی زیر دوق میزند که زبانی که بدان ترجمه میکنیم عمدة دارای ساختمان همپایه باشد.

ساختمانهای درون مرکز در قشر معنی

همانطور که در قشر صوری زبان یا در سطح صوری زبان ما ساختمانهای درون مرکز و بیرون مرکز داریم در سطح معنی نیز ساختمانهای مشابهی داریم، مثلاً به هیچ وجه ممکن نیست که از روی دانستن توزیع معنایی عناصر سازای این جملهٔ انگلیسی معنای آن را حدس زد:

To heap coals of fire on one's head مترجمان فارسی تورات آن را چنین ترجمه کرده‌اند: «اگر دشمن تو گرسنه باشد او را نان بخوران و اگر تشنه باشد او را آب بنوشان؛ زیرا اخگرها بر سرش خواهی انباشت.» و حال آنکه مراد از ... Heap coals of fire «شرمنده ساختن» است و در فارسی میبایست چنین ترجمه شده باشد: «زیرا با این کار او را شرمنده خواهی ساخت.»

-- معنای این اصطلاح را تنها با دانستن توزیع آن به عنوان یک واحد میتوان معلوم ساخت، از این رو ما آن را از لحاظ معنایی یک عبارت «بیرون مرکز» میدانیم؛ اما از آنجا که اکثریت عبارات یک زبان از لحاظ معنایی درون مرکز هستند، نه بیرون مرکز، کسانی که به تعبیر و ترجمهٔ اصطلاحات زبان دیگر می‌پردازند بیشتر احتمال دارد که چنین عباراتی را درون مرکز بپندارند نه بیرون مرکز (مگر اینکه علایم مشخصهٔ خاصی برای جدایی این دو وجود داشته باشد.)

یعنی این مثال دلیل این که در بعضی از زبانهای کنگو عبارت heap coals of fire on one's head را یک وسیلهٔ جدید و عالی برای شکنجه دادن مرگ آور مردم تصور کرده اند، نه «خجالت دادن و شرمند ساختن دشمن با نیکی کردن به او» همین است که عبارت اخیر را یک ساختمان درون مرکز پنداشته اند.

. مسألهٔ تعبیر کردن ساختمانهای بیرون مرکز معنایی به عنوان ساختمانهای درون مرکز را میتوان با استعمال علایم مشخصهٔ معینی تاحدی حل کرد. مثلاً معنی بسیاری از استعارات کتاب مقدس را مثل «من نان حیاتم» ، «من در هستم» میتوان به خوبی فهمید یا فهماند اگر آنها را به صورت تشبیه درآوریم، یعنی بگوییم «من مانند در هستم» ، «من مانند نان هستم که قوت و زندگی میبخشد» با افزودن کلمهٔ «مانند» خواننده یا شنونده درمییابد که این یک عبارت بیرون مرکز است که معانی غیر متعارفی دارد.

همینطور خود بافت کلام ممکن است راهنمایی برای تعبیر گردد. مثلاً اصطلاحی که در یک متن شعری قرار میگیرد خیلی زودتر ارزش خاص بیرون مرکزی آن دانسته میشود؛ زیرا تمام بافت به تعبیر صحیح آن کمک میکند.

. رابطهٔ میان صورت زبانی و نقش معنایی

در کوشش برای پیدا کردن نزدیکترین معادل طبیعی در ترجمه، حواه در معنی و حواه در سبک، مترجم همیشه با اشکال پیدا کردن صورتهای مطابق با نقشهای معنایی مشابه مواجه است. در سطح معنایی کلمات از نظر مصادیق یا مابه ازاء آنها و نقششان در بافت فرهنگی، انسان با مشکلاتی از نوع زیر روبه رو است (در اینجا کمبود جا به ما اجازه نمیدهد که مسایل مشابه را در سطح سبک مورد بررسی قرار دهیم.)

۱ـ نبودن لفظ (و مصداق مطابق با آن) در زبان گیرنده، ولی بودن نقش معادلی که به وسیلهٔ مصداق دیگری بیان میگردد:

. مثلاً در بسیاری از زبانها کلمه یی برای برف وجود ندارد؛ زیرا چنین پدیدهٔ طبیعی در قلمرو و تجربهٔ افراد متکلم بدان زبان وجود نداشته است. بنابراین، معادل شایع عبارتی چون «سفید مثل برف» عبارتی نظیر «سفید چون پر ماهیخوار» میباشد. از این رو در ترجمه، این مصداق متفاوت را که

دارای نقشی مطابق بامصداق زبان دهنده است، میتوان وارد کرد . از طرف دیگر ، اگر عبارت «سفید چون پرماهیخوار» بیان معمول و متداولی برای اظهار معنای خیلی سفید نباشد، در این صورت «پرماهیخوار» معادل ترجمه یی «برف» نیست ، وصحیحتر است که جملهٔ «سفید چون برف» به «خیلی، خیلی سفید» ترجمه شود. معادل بودن دو عبارت «سفیدچون برف» و «سفیدچون پرماهیخوار» در اصل به خاطر سفیدی مصداقهای این دو عبارت به ترتیب نیست، بلکه وقوف بر این واقعیت در استعمال مرسوم مصادیق به ترتیب در زبان دهنده وزبان گیرنده میباشد.

۲ـ وجود داشتن مصداق در زبان گیرنده، امابانقشی متفاوت از آنچه در زبان دهنده دارد. معنی این سخن آنست که مثلاً کلمهٔ دل داشتن فارسی را باید در زبان کابالاکا از زبانهای افریقای استوایی فرانسه «به جگر داشتن» ترجمه کرد، در زبان کونوب از زبانهای مایایی گواتمالا به «شکم داشتن» ترجمه کرد، ودر بعضی از متنها در زبان مارشالی ، اززبانهای جنوب اقیانوس اطلس بـه «گلو داشتن» ترجمه کرد .

در زبانهایی کـه کلمهٔ زهره gall نشان حکمت و دانایی است ، و « دل سختی » نشانهٔ شجاعت است ، مترجم کتاب مقدس باید دقت وافی در انتخاب کلمات به خرج دهد ، وگرنه ترجمهٔ اش مایهٔ سوءتفاوهمهای شدید خواهد شد.

دربعضی موارد، مصداق درزبان دهنده چنان به تمام جامعهٔ زبانی پیوند دارد وجزءآنست که چاره یی جز حفظ آن بدان صورت نیست وباید موارد افتراق نقش آن را در زبان دهنده وگیرنده درپانویسی توضیح داد. این امر مثلاً در مورد کلمهٔ «گوسفند»، «قربانی» و «معبد» در کتاب مقدس صحت دارد .

۳ـ نبودن مصداق درزبان گیرنده ونبودن مصداقی دیگرکه دارای نقش مشابه باشد .

درچنین مواردی مترجم ناگزیر است که کلمهٔ بیگانه راقرض کند ویا عبارتی توصیفی به جای آن به کار ببرد. مثلاً مترجم ممکن است نام سنگهای قیمتی رامثل یاقوت، زمرد، مروارید وغیره، یانام طبقات مردم مثل فریسیان ، صد وقیان وغیره راعیناً به عاریت بگیرد. اگر در این حالت وصفی برای آن بیاورد که عبارتی نظیر : «سنگ گرانبهایی که یاقوت نامیده میشود» ، «فرقه یی مذهبی که صدوقی نام دارد» وغیره از آن نتیجه شود میتواند تاحد زیادی جبران عدم

مطابقت میان زبان دهنده وگیرنده را ایکند. به کار بردن جملات توصیفی نیز در این مورد جایز است. مثلاً ممکن است کلمهٔ phylacteries (تعویذ) را این طور توصیف کند: «قطعهٔ کوچک چرم که کلمات مقدس درون آن نوشته شده است.» و به راستی این کلمه phylacteries در زبان ناواجو چنین ترجمه شده است.

در مجال اندکی که در این گفتار هست غیر ممکن است که بتوان به طور کافی مسایل مهم چندرا مورد ملاحظه قرار داد: (۱) معادلهای سبکی، مطالعه‌یی که مستلزم روشهای خاص اصول فنی خاص است، (۲) تأثیر ترجمهٔ کتاب مقدس بر معانی کلمات (یعنی اهمیت عام مسیحی شدن واژه گان) باشناسایی دقیق حدود چنین جریانی، و (۳) شیوهٔ دقیق ارتباط کار ترجمهٔ کتاب مقدس با نظریهٔ اخیراً تکامل یافته اطلاعات، و باقلمرو وسیعتر سیبرنیتیک، هرچه کسانی که در این زمینه ها مطالعه کرده باشند، دریافته اند که تجزیه و تحلیلهای ما تا چه برای این نظامهای نسبتاً جدید متکی بوده است.

باری درخاتمه به جاست که اشاره کنیم که در ترجمهٔ کتاب مقدس، و به طور کلی در ترجمه اغلب اشتباهات ناشی از آن است که توافق نحوی کافی در انتقال پیامی از یک زبان به زبان دیگر به دست نمی آید. معادلهای کاملاً رضایتبخش برای همهٔ کلمات و اصطلاحات ممکن است پیدا کرد ولی مسامحهٔ مترجم ویاعدم استعداد وی در ترتیب دادن واحد ها معنایی همسار با ساختمانها نحوی مختلف باعث میگردد که ترجمه صورت بیگانه و غیر طبیعی به خود گیرد؛ اما این گونه خطاها، که کثیرترین خطاهای ترجمه را به وجود می‌آورند، بدترین اشتباهات ترجمه نیستند؛ زیرا باآنکه خسته‌گی آور وملالت انگیز اند؛ ولی معمولاً به سوء تفاهمهای جدی که ناشی از فقدان سازگاری وتوافق فرهنگی است، نمیانجامند.

وقتی که در طرح بندیهای صوری جملات، معادلهای نارسا در ترجمه وجوددارد (یعنی اشتباهات نحوی وجود دارد)، ما معمولاً بر آنها واقف میگردیم واز شان چشم‌پوشی میکنیم دست‌کم در دریافت معنی بدانها توجهی نمیکنیم؛ امادر اشتباهاتی که از عدم مطابقت معادلهای فرهنگی برمیخیزد چنین مفتاحی وجود ندارد ولذا از عدم‌سازگاری متن و ترجمه آگاه نمیشویم و به منشأ اشتباهات حتی از روی‌خودمتن پی نمیبریم.

با آنکه این نکته آشکار است که انتقال معنی ومفهوم از زبانی به زبان دیگر به طور مطلق صد در صد امکان پذیر نیست، با وجود این، نزدیک شدن به معادلهای قابل قبول طبیعی در ترجمه امکان دارد. به شرط آنکه مترجم نسبت به ساختمانهای نحوی مختلف کاملاً حساس و بر اختلاف میان فرهنگها آگاه باشد.

عبدالصمد قیومی وزیر تعلیم و تربیه

انسجام آموزشگاهها در رابطه با بهبود برنامه های درسی

سیستم نوسازی آموزش و پرورش در کشور پس از انقلاب ثور، به‌خصوص بعد از مرحلهٔ نوین و تکاملی آن، امر حتمی و ضروری بود. باید همزمان با دگرگونی سیاسی و اجتماعی جامعه، وضع تعلیم و تربیه نیز دگرگون میگردید. اگرچه این دگرگونی تعلیمی و تربیتی، که در دستور روز و در متن تحولات انقلابی جامعه قرار داشت، آغاز یافت، یعنی نصاب تعلیمی جدید، که بر تازه‌ترین دستاوردهای علم و تخنیک اتکا داشت، طرح گردید؛ برنامه‌های درسی نوین در چوکات نصاب تعلیمی متذکره تا حد معینی تحقق پذیرفت؛ مؤلفان و مترجمان کتابهای درسی به پیروی از نصاب تعلیمی نوین به تألیف و ترجمهٔ متنهای درسی پرداختند و با کار و کوشش فراوان کتابهای دورهٔ ابتدایی را هماهنگ باخواستها و نیازمندیهای انقلاب و جامعهٔ ما آمادهٔ طبع و توزیع گردانیدند؛ ولی نوسازی میتودیک حل درست و اسلوبی مسایل تعلیمی و تربیتی، که با گذشته و با میراث نابه سامان و درهم و برهم سالهای پیش از انقلاب آمیخته بود، کار سهل و ساده‌یی نبود، و نمیتوانست باشد. به‌خصوص در اوایل انقلاب و در دوران آگنده از جفای اقتدار حفیظ‌الله امین برخورد نادرست و غیر علمی نسبت به کلیه پدیده های سیاسی و اجتماعی و من جمله پدیدهٔ تعلیم و تربیه و اصل نوسازی آن سبب گردید که نارساییهایی در بخش نصاب تعلیمی و برنامه‌های درسی پدید آید. مثال روشن این موضوع برداشتن مضمون خط از نصاب تعلیمی بود که نتایج منفی و ناسودمند آنرا امروز آشکارا دیده میتوانیم. همچنان برخورد

شتابزده وغیر علمی نسبت به تعلیمات علوم‌دینی ومسایل دیگری از همین گونه‌بود که اشتباهی بزرگ در طرح وعملی گردانیدن سیستم نوین آموزش وپرورش اوایل انقلاب به شمار میرود ؛ اما پس از پیروزی مرحلهٔ نوین وتکاملی انقلاب نه‌تنها برای رفع اشتباهای اوایل انقلاب پرداخته‌شد ؛ بل کوشیده‌شد که سیستم نوین تعلیمی و تربیتی به شیوهٔ علمی ومنطقی آن تنظیم گردد ، نصاب تعلیمی ثمر بخش طرحریزی شود وبرنامه ها ی درسی مکاتب نیز با معیارها وموازین علمی ومیتودیک مورد ارزیابی مجدد قرار گیرند .

وزارت تعلیم و تربیه از اثراین بررسیهای دقیق وگسترده به‌نتایج ثمربخش ودرخشانی رسیده است که‌عمدتاً عبارت‌است از : انسجام‌امور تعلیمی وتربیتی آموزشگاهها در رابطه با بهبود برنامه های درسی. برای‌این‌که موضوع بیشتر روشن شده باشد، به چند مثال معدود ونمونه اشاره مینمایم :

به تأریخ ۱٤ حمل سال ۱۳٦٤ سیستم جدید تعلیم وتربیه در جلسهٔ مشترک بیروی سیاسی کمیتهٔ مرکزی ح.د.خ.ا. وشورای‌وزیران ج.د.ا. موردارزیابی همه جانبه قرار گرفت ودرمصوبه‌یی که صادر شد به خاطر تحقق دقیق سیستم جدید تعلیم وتربیه وتطبیق برنامه های جدید درسی در دورهٔ ابتدایی راههای رشد بهتر ومناسبتر مشخص وتثبیت گردید ومبتنی بر آن دورهٔ ابتدایی مکاتب، که قبلاً ٤ سال را در برمیگرفت ، به ٥ سال تعدیل یافت. وزارت تعلیم وتربیه موظف گردید که برنامه‌های دورهٔ ابتدایی را در جریان سال روان (۱۳٦٤) آماده نماید واز آغاز سال ٦٥ مورد تطبیق قرار دهد. کارمندان موظف وزارت تعلیم وتربیه دربخش برنامه‌سازی به پیروی از این رهنمود مؤثر تعلیمی وتجارب برنامه‌ریزی خویش، برنامهٔ دقیقی را برای دورهٔ ابتدایی مکاتب فراهم آوردند.

دربرنامهٔ موردنظر ، که درمقایسه با برنامه های قبلی از دقت وکیفیت بهتری برخوردار گردیده به باسواد ساختن فارغان دورهٔ ابتدایی توجه اساسی شده‌است . وزارت تعلیم وتربیه معتقد است که باوجود برخی محدودیتهای خاص ، از اثر تطبیق برنامهٔ جدید تغییرات قابل ملاحظه یی درباسواد شدن شاگردان دورهٔ ابتدایی صورت خواهد پذیرفت وشاگردان دورهٔ ابتدایی به اصل خواندن و نوشتن بهتر ، توانایی بیشتر خواهند یافت. درپلان تعلیمی دورهٔ ابتدایی دروس زبان مادری به ۱۲ ساعت در هفته بلند برده شده است که خود از نگاه آموزش بهتر زبان‌مادری وتغییر کیفی در نحوهٔ مناسب تدریس، نقش مهم وبنیادی دارد.

به آموزش تعلیمات دینی ومضمون قرآن کریم توجه بیشتر صورت گرفته است. شاگردان دورهٔ ابتدایی براساس طرح جدید میتوانند مقدمات اصول وتعلیمات دینی رابهتر فراگیرند.

دروس زبان دومی از صنف سوم وزبانهای خارجی از صنف چهارم آغاز مییابد. مضمون ریاضی ۶ ساعت درهفته مدنظر گرفته شده است. همچنان براساس برنامهٔ جدیددردورهٔ ابتدایی مضامین تعلیم وتربیه کار، تربیت بدنی ومضمون زیباشناسی تدریس میشوند که دربلندبردن سویهٔ شاگردان دورهٔ ابتدایی مؤثر واقع خواهند شد.

تجارب تلخ گذشته این آگاهی رابه بار آورده است که شتاب درامر آموزش خلاق نسل بالندهٔ کشور سبب نتایج منفی وناگوار گردیده از ارزش دستاوردهای انقلابی درکشور میکاهد. چنانکه ز میان بردن مضمون خط از نصاب تعلیمی مکاتب، که بنابرپالیسی غلط، شتابزده و ناسنجیدهٔ علیمی وتربیتی دوران امین صورت گرفته برد، مایهٔ تأسف گردیده است. البته وزارت تعلیم وتربیه رای جبران آن روش نادرست وشتابزده دربرنامهٔ جدیدودر کلیت نصاب تعلیمی کنونی، شیوه یی را تدارک یده است که درمدت کم بتواند نقیصهٔ موجوددر امرخط وخطاطی شاگردان را جبران نماید. توضیح شردهٔ این مطلب بدین گونه است که شامل نمودن ۱۲ ساعت درسی زبان مادری درپلان درسی صنوف ابتدایی مفهوم آن را دارد که شاگردان دورهٔ ابتدایی درهرروز یک ساعت درسی برای خواندن کتاب ویک ساعت درسی برای نوشتن داشته باشند که به این اساس در هفته ۶ ساعت برای نوشتن شاگردان آماده گردیده است. باری وزارت تعلیم وتربیه متوجه است که وضع خط وخطاطی شاگردان مکاتب بانوشتن ازروی کتاب یارهنمایی معلمان اصول صنفی دورهٔ ابتدایی فرجام نیک نخواهد یافت گر اینکه معلمان ورزیده، مسلکی وآگاه ازاصول وفنون خط وخطاطی برای این مضمون درنظر گرفته شوند. درحال حاضر این معضله واقعاً وجود دارد، خط اکثریت معلمان دورهٔ ابتدایی به گونه یی نیست که بتواند رفع مشکل نماید. وزارت تعلم وتربیه درپی تدارک زمینه یست که بتواند ه یاری وهمکاری برخی ازمؤسسات فرهنگی کشورمانندکمیتهٔ دولتی کلتور واتحادیهٔ هنرمندان ج.د.ا. کورس اختصاصی خط وخطاطی رادرکابل دایر نماید ودرسیمینارهای تابستانی، که ازطریق ریاست کمال تخصص معلمان این وزارت برگزار میگردد، به تدریس میتودیک خط نیز بپردازد. ونیز ساله هایی رابرای رهنمایی معلمان خط بنشر بسپارد وسرانجام، در ۵ تا ۱۰ سال آینده درهرمکتب

از ۲ تا ۵ معلم خط داشته باشد ــ معلمانی که صرف به آموزش خط بپردازند .

ازسوی دیگر، به منظور تطبیق برنامه های دورهٔ ابتدایی مکاتب درسراسر کشور برنامه دورهٔ ابتدایی مؤسسات تربیهٔ معلم نیز آماده گردیده است که ازآغاز سال ۱۳۶۵ درتمام مؤ سسات تربیهٔ معلم مورد تطبیق قرار میگیرد. براساس این برنامه نه تنها هماهنگی درسیستم آموزش به وجودآمده است؛ بل ریاست تربیهٔ معلم قادر خواهد گردید که براساس نیازمندی کودکستانها ، دورهٔ ابتدایی مکاتب ودورهٔ ثانوی معلم تربیه نماید . در گذشته این مسأله ابهام فراوان داشت ، یعنی معلمانی که ازمؤسسات تربیهٔ معلم فارغ میگردیدند، براساس رشته و دانش اختصاصی شان بخشبندی وتقسیمات نمیشدند. همچنان برنامه های درسی مؤ سسات مذکره به گونه یی تنظیم نگردیده بود که در هر بخش وهر دوره معلم همان بخش وهمان دوره را تربیه نماید؛ ولی خوشبختانه براساس برنامهٔ جدید این معضله رفع گردیده وحدت وهماهنگی کامل در کار آموزشگاهها وبرنامه‌های درسی پدید آورده‌شده است. ونیز معلمانی که پس از این ازمؤسسات تربیهٔ معلم فارغ میشوند ازنگاه اسلوب ومیتود تدریس، بنابر هماهنگی برنامه‌هادرمکاتب، مشکلی نخواهند داشت .

درآغاز سال تعلیمی ۱۳٦٤ به تعداد ۳۸۱۹ محصل درمؤ سسات تربیهٔ معلم جذب گردیدند* که اینها همه براساس برنامهٔ جدید در رشته های معین واختصاصی مصروف آموزش اند وپس از فراغت مطابق به آموزش مسلکی شان درمکاتب تقسیمات خواهند شد. باری دربرنامهٔ جدیدهماهنگی میان آموزشگاههای دیگراین وزارت مانند انستیتوت پداگوژی وکورس ماستری ازنظر دورنمانده مفردات درسی آنهانیز مطابق نیازمندیهای مبرم کنونی مکاتب دوره‌های ابتدایی وثانوی عیارگردیده‌است.

وزارت تعلیم و تربیه باور دارد که در پنج سال آینده به موفقیتهای چشمگیری دست خواهد یافت وملکی براسلوب ومعیارهای نوین تعلیمی وتربیتی، که از تنظیم برنامه‌ها تاوحدت ارگانیک مؤسسات تعلیمی را در برمیگیرد ، بهبود قابل ملاحظه یی درنحوهٔ آموزش وپرورش مانمودار خواهد گردید .

---

* درصفحهٔ اول شمارهٔ سوم- چهارم (جوزا وسرطان ۱۳٦٤) عرفان تعداد محصلان جذب شده درمؤسسات تربیهٔ معلم سهواً ۳۸۱۰۹ نفر قید گردیده بود که البته تعداد دقیق همسان ۳۸۱۹ نفر است .

عبدالکریم میرزازاده

سرشت نوین تدریس درمکاتب تعلیمات عمومی ج.د.ا.

ساختمان وانکشاف نظم نوین تعلیمی و تربیتی در ج.د.ا. به خصوص در دوره های مکاتب تعلیمات عمومی، درقدم اول یک دشواری پداگوژیک است. حل این دشواری عمدتاً به شناخت، تعیین و انتخاب محتویات تعلیمی وتربیتی مربوط است که همزمان با آن تأمین سایر عوامل را نیز نباید ازنظر دور داشت.

آنچه درشناخت، تعیین و انتخاب محتویات نوین تعلیمی وتربیتی مارا راهنمای عمل است، عبارت از نیازها وتوقعات مرحلهٔ کنونی انقلاب ملی ودموکراتیک ثور، بانظرداشت انکشافات بعدی مراحل انقلابی ، اعمار جامعهٔ فارغ ازستم واستثمار فرد توسط فرد درکشور است که از تعلیم وتربیهٔ نسل بالنده وآینده سازما میبرد.

همه میدانیم که عرصهٔ ایفای این وظیفهٔ بزرگ، یعنی تعلیم وتربیهٔ نسل جوان کشور ، مکاتب تعلیمات عمومی به مثابهٔ پایهٔ اساسی همه عرصه های تعلیمی وتربیتی بعدی اعم ازتعلیمات مسلکی وتحصیلات عالی است.

واضح است که تعلیم وتربیه درمکاتب تعلیمات عمومی عمدتاً به وسیلهٔ تدریس صورت میگیرد. بازتاب نیازها وتوقعات دگرگونیهای عمیق اجتماعی واقتصادی در تدریس امریست که شناخت

ماهیت نوین تدریس را به وسیلهٔ کارمندان عرصهٔ تعلیم و تربیه به خصوص کسانی که مستقیماً در این امر دخیل اند، اجتناب ناپذیر میسازد. ماسعی به عمل می آریم تاماهیت نوین تدریس را متکی بر فرامین، مصوبات و اسناد مقامات رهبری حزبی و دولتی و برمبنای علوم پداگوژی مترقی مورد بحث قرار دهیم، نخست دربارهٔ اهداف عمومی، پرنسیپهای اساسی و وظایف عمده در تعلیم و تربیه صحبت کنیم، سپس مشخصات عمومی تدریس، اهمیت تدریس در مکاتب تعلیمات عمومی و وظایف تدریس را مورد بحث قرار داده در اخیر تدریس را به مثابهٔ «پروسه» و ماهیت نوین «پروسهٔ تدریس» مطالعه کنیم. همهٔ آنچه بیان خواهد شد، پیشنهادیست در محضر پداگوگها، معلمان، استادان، محصلان علوم تعلیمی و تربیتی و علاقه مندان. ممکن است سعی ما، طوری که نیازمندی محسوس است، مأمول مورد نظر را توضیح نکند، از همین جاست که تلاشهای بعدی در تعیین ماهیت نوین تدریس در کشور ما خالی از فایده نخواهد بود، بلکه امریست لازمی.

بررسی ماهیت تدریس در نظام تعلیمی و تربیتی کشور قبل از انقلاب ثور به خصوص مرحلهٔ نوین و تکاملی آن، تشخیص زمینه هایی که اثرات مساعد و یانامساعد در تعیین کیفیت تدریس در مکاتب داشته اند و هنوز هم نقش تعیین کننده ولی رو به زوال خویش را بازی میکنند، تقویهٔ زمینه‌ها و عوامل مساعد، امحای زمینه ها و عوامل نا مساعد و بهبود و معقول ساختن هرچه بیشتر تدریس، وظایف خطیر و با اهمیت هستند که انجام آنها قبل از همه در برابر دانشمندان و محققان علوم پداگوژی، که دلچسپی به امر ساختمان و انکشاف نظام نوین تعلیمی و تربیتی در ج.د.ا. دارند، قرار دارد.

اهداف عمومی، روشهای اساسی و وظایف عمده

باانفاذ فرمان شماره ۲۶-۱۳ حمل ۱۳۵۹ شورای انقلابی ج.د.ا. دربارهٔ تعلیم و تربیه، تغییرات در ساختمان مکتب، محتوی تعلیم و تربیه و میتودهای تدریس، و همچنان ارتقای سطح آگاهی کادر های معلمان از وظایف عمده در امر ساختمان سیستم نوین تعلیمی و تربیتی ماتلقی گردیده است. در این فرمان هدف اساسی تعلیم و تربیه در مکاتب تعلیمات عمومی عبارت از آماده ساختن اشخاص ورزیده و سازنده گان جامعهٔ نوین و دموکراتیک میباشد که در تحولات انقلابی و اجتماعی و رفع عقب مانده گی اقتصادی و انکشاف فرهنگ ملی حصه بگیرند. (۱)

ساختمان جامعهٔ نوین ودموکراتیک، هدف، غایه ویک وظیفهٔ کیفی جدید یست که ایفای آن تمام عرصه های حیات اجتماعی واقتصادی در کشور ما را متأثر ومتحسس میسازد. اجرای پیگیرو تجدید ساختمان تدریجی وبرپایهٔ آن ساختار اجتماعی ـ اقتصادی، که از گذشته به ارث رسیده است، یعنی تغییر آن سیستم مناسبات تولیدی که متکی بر استثمار، ستم و برده ساختن زحمتکشان بوده مانع رشد نیرو های تولیدی وبلند رفتن سطح زنده گی مردم میگردید وبه استثمار امپریالیستی از کشور ومنابع آن مساعدت مینمود. (۲) هدف است با محتوی نوین تأریخی، طبیعی که در مقطع معین انکشاف جامعهٔ ما فقط بارشد هماهنگ تحولات ودگرگونیهای بنیادی درعرصهٔ تعلیم وتربیه و علوم وفرهنگ برآورده شده میتواند. فهم، درک وتشخیص ماهیت وخصوصیات پروسه هایی که برپایهٔ آنها ساختار اجتماع ـ اقتصادی جامعه تجدید میشود وعملکرد معین وآگاهانه را متعادل با نیاز ها ودگرگونیهای انقلابی در همه عرصه ها لازم وضروری میسازد به وسیلهٔ همه هموطنان وبه خصوص پداگوگها ومعلمان امریست که تحقق دگرگونیها را سرعت وسهولت میبخشد.

تعلیم وتربیه به متنابهٔ بخشی از تأسیسات روبنایی جامعه در تحقق تحولات دموکراتیک وساختمان جامعهٔ نوین ودموکراتیک نقش برجسته یی دارد؛ ولی نباید تصور کرد که تنها به وسیلهٔ تعلیم وتربیه میتوان تغییری در مناسبات اجتماعی وارد کرد، دگرگونیهای بنیادی درعرصهٔ تعلیم وتربیه بخشی مهم از مجموعهٔ پروسهٔ تحولات انقلاب ملی ودموکراتیک درکشور ماست. تعلیم وتربیه درتسریع وپیروزی انقلاب فرهنگی، ایدیالوژیک، تأمین شرایط مساعد برای تحقق انقلاب علمی وتخنیکی، رشد وانکشاف نیرو های مولده ایجاد وانکشاف مناسبات نوین اجتماعی اثرات قوی وتعیین کننده دارد، طوریکه بدون آن نمیتوان سیستم اجتماعی کهنه را با سیستم نوین اجتماعی تعویض کرد وجامعهٔ نوین ودموکراتیک را اعمار نمود. اثر تعلیم وتربیه در تغییرات انقلابی، اگر از آن آگاهانه وهدفمند استفاده شود، خیلی بزرگ است.

آماده ساختن اشخاص ورزیده وسازنده گان جامعهٔ نوین ودموکراتیک، که بتوانند پابه پای تحولات انقلابی اجتماعی درج.د.ا. حرکت کنند وباکار ثمربخش خود پروسهٔ رفع عقب مانده گی اقتصادی را سرعت بخشیده در انکشاف فرهنگ ملی حصه بگیرند، عناصر ومرکبه های اولیه

واساسی اهداف نظم نوین تعلیمی وتربیتی ما را مشخص میسازند. ترکیب عناصر اولیه واساسی فوق درتعیین وجا به‌جا ساختن دسپلین‌درسی در فهرست‌پلان تعلیمی‌وبر گزیدن محتویات‌درسی‌درنصاب تعلیمی‌مکاتب تعلیمات عمومی، پیریزی‌وانکشاف ساختمان‌جدید مکتب، انکشاف‌میتودهای‌تدریس‌و همچنان ارتقای سطح‌آگاهی کادر های معلمان انعکاس میابد .

همچنان فراهم آوری زمینه هایی که تا تمام اتباع جمهوری دموکراتیک افغانستان بدون در نظر داشت ملیت، نژاد، جنس (مرد یازن) مذهب وموقف اجماعی واقتصادی درفرا گرفتن تعلیم وتربیه وتحصیل بتوانند حقوق مساوی‌داشته باشند ودر سراسر کشور تعلیمات ابتدایی همه‌گانی اجباری ومجانی وضع گردد، وسیستم تعلیم وتربیه یکسان وواحد انکشاف یافته درآن ، وحدت بین تعلیم وتربیه از طریق ارتباط سیستم تعلیم اطفال با مسایل تـربیتی ، وهمچنان رابطهٔ تعلیم وتـربیه با زنده‌گی از طریق کار های عملی ودادن جنبهٔ علمی وعملی به محتوای تعلیم و تربیه وبهبود انکشاف دایمی بر مبنای علم ، تخنیک ، فرهنگ وهنرمعاصر وارتباط تعلیم وتربیه با علوم ، فرهنگ وهنر تأمین گردد ، ازیک طرف اساسات علمی وپدا گوژیک نظام نوین تعلیمی وتربیتی ما را مشخص میسازند واز جانب دیگر، درهمه‌عرصه‌های فوق وظیفه خطیر وبزرگ را به‌خاطر ایجاد وانکشاف بعدی سیستم ملی ومترقی تعلیم وتربیه در برابر ما قرار میدهند .

تأمین شرایط وامکانات ، که بتوان به حصول اهداف فـوق الذکـر، رسیده زمینه های تعمیم تعلیمات همه‌گانی ابتدایی را فراهم ساخته نسل نوین وبالدهٔ کشور را برای ساختمان جامعهٔ نوین و دموکراتیک آماده ساخت، بدون تحقق تحولات عمیق سیاسی ، اجتماعی واقتصادی درکشور ناممکن است. چنان که رفیق ببرک کارمل منشی عمومی کمیتهٔ مرکزی ح.د.خ.ا. ورئیس شـورای انقلابی ج.د.ا. دراولین کنگرهٔ معلمان گفتند :

«تاطبقات حاکم واستثمار گر درکشوری سرنگون نگردد وانقلاب ملی ودموکراتیک به پیروزی نهایی خودنرسد واستثمار فرد ازفرد از بین نرود، چگونه ممـکن است که ملیونها طفل کشور برخوردار ازتعلیم وتربیه وزنده‌گی سعادتمند گردند؟ » (۳)

اهمیت این گفته به خصوص از این جهت درخور توجه است که اعطای حقوق مساوی درتعلیم وتربیه برای‌بدون تحقق دگرگونیهای بنیادی‌درساختار اقتصادی- اجتماعی جامعه ، امریست ناممکن.

از همین لحاظ بودکه دربیانیهٔ اساسی اولین کنگرهٔ معلمان ، که توسط رفیق اناهیتا راتب زاد عضو روی سیاسی کمیتهٔ مرکزی ح.د.خ.ا. (وزیر تعلیم وتربیهٔ وقت) ایرادشده تبدیل مکتب، ازآلهٔ دست طبقهٔ حکمران به وسیلهٔ محوکنندهٔ طبقات استثمارگر وتحولات دموکراتیک واعمار جامعهٔ نوین بد ون استثمار فرد ازفرد از وظایف واهداف حزب دموکراتیک خلق افغانستان خوانده شده است . (٤)

روابط متقابل بین مکتب و جامعه ، تعیین کنندهٔ قانونمندیهای عمو می است که به وسیلهٔ آنها ماهیت تدریس مشخص میشود. باآنچه دربالا گفتیم روشها وقاعده های اساسی تعلیمی و تربیتی در ج.د.ا. درمجموع افاده میگرددکه بنیادش برنیازمندیهای عینی جامعه در این مرحلهٔ تأریخی و علوم تعلیمی معاصر ومترقی قرار دارد. به صورت موجز میتوان این قاعده هارا چنین بیان کرد :

- تساوی حقوق برای همه اتباع ج.د.ا. درامر تعلیم وتربیه ،
- تعلیم وتربیه اجباری رایگان ابتدایی ،
- فراگیری تعلیم وتربیه به زبان مادری ،
- استفادهٔ آگاهانه ازمکتب به مثابهٔ آلهٔ حاکمیت کارگران ، دهقانان وهمهٔ زحمتکشان به منظور تحقق نهایی انقلاب ملی ودموکراتیک ثور ، ساختار جامعهٔ نوین ودموکراتیک، تأمین رفاه وسعادت همهٔ مردم ،
- فراهم آوری هرچه بیشتر امکانات غرض تعلیم وتربیهٔ عالی همه اطفال وجوانان کشور وایجاد اساسات استوار غرض انکشاف شخصیتهای نوین ومترقی ،
- رابطهٔ نزدیک تعلیم وتربیه با زنده گی وباپروسهٔ مجموعی انکشافی ساختمان جامعهٔ نوین و دموکراتیک بامبارزهٔ مشترک همه نیروهای ملی ومترقی ضد فیودالی وضد امپریالیستی تحت رهبری ح. د. خ. ا. حزب طبقه کارگر وهمهٔ زحمتکشان کشور ،
- رابطهٔ تعلیم وتربیه باکار تولیدی ،
- وحدت بین تعلیم وتربیه وعلوم، فرهنگ وهنر معاصر ،
- وحدت بین تعلیم وتربیه ـ تربیه باجهات وعرصهٔ های گوناگون آن ،
- تشخیص تعلیم وتربیه به مثابهٔ یک پدیدهٔ روبنایی اجتماعی باخصلت طبقاتی ،
- وحدت تعلیم وتربیه بااساسات جهانبینی علمی وانقلابی ،

ـ واحد بودن سیستم تعلیم وتربیه در سراسر کشور ،

ـ اثر گذاری آگاهانهٔ همه نیروهای اجتماعی با قبل از همه سازمان پیشاهنگان افغانستان، سازمان دموکراتیک جوانان افغانستان وسایر نیرو های اجتماعی در تعلیم وتربیهٔ نسل جوان ،

ـ تأمین رهبری دولت در امر تعلیم وتربیه . (۵)

همانطور که گفته شد وظایف بزرگ وخطیری در برابر همه منسوبین تعلیم وتربیه در کشور قرار دارد، تاآنکه بتوان سیستم جدید تعلیم وتربیه رابه خصوص در مکاتب تعلیمات عمومی اساس گذاشت وآن راانکشاف داد. این وظایف گوناگون اند، عمده ترین عرصه های آن عبارت انداز :

ـ طرح نصاب تعلیمی جدید وبرمبنای آن تألیف وطبع کتب درسی، کتب رهنمای معلمان وکتب میتودیک ،

ـ تحقق تدریجی تغییرات درساختمان سابقهٔ مکتب، انکشاف وگسترش ساختار جدید مکاتب تعلیمات عمومی ،

انکشاف بعدی سیستم جدید تربیهٔ معلمان وارتقای کیفیت تدریس درتربیهٔ معلم ، ارتقای سطح دانایی وتوانائیهای سیاسی، ایدلوژیک، اکادمیک، پداگوژیک ومیتودیک معلمان وبه وسیلهٔ آن ارتقای کیفیت تعلیم وتربیه درمکاتب تعلیمات عمومی ،

ـ تأمین شرایط وامکانات غرض تطبیق وانکشاف هرچه بیشتر شیوهٔ علمی ومترقی اداره وپلان امور تعلیمی وتربیتی، فراهم آوری تسهیلات تخنیکی لوازم ووسایل تجهیزات وتعمیرات. نتیجهٔ تحقق قواعد اساسی درعمل وایفای وظایف که به خاطر رشد وتوسعهٔ سیستم نوین تعلیم وتربیه طرح گردیده باید تکامل و انکشاف چنان شخصیتهایی درنسل نوین کشور باشد که قادر به اعمار جامعهٔ نوین ودموکراتیک در افغانستان شوند. واضح است که فراهم آوری زمینه های مادی ومعنوی به خاطر تعلیم وتربیهٔ چنین نسلی وایجاد وتکامل شخصیتهای نوین ومترقی عمدتاً درمکاتب تعلیمات عمومی صورت میگیرد. تدریس دراین عرصه نقش مهم وارزنده رابه عهده دارد. بنابراین، ضرورت عینی وباارزش سیاسی واجتماعی است که ماهیت نوین تدریس را درمکاتب تعلیمات عمومی در ج.د.ا.باز شناخت وتدریس رابا ماهیت نوینش درمعرض تطبیق قرار داد.

مشخصات عمومی تدریس

زمانی که از تدریس صحبت میشود منظور، عملیه یست- آموختن وآموختاندن- که معلم و وشاگرد دریک فاصلهٔ زمانی معین به نحومعین باهم در ارتباط قرار میگیرند و برهمدیگر اثرمیگذارند. در تدریس، فعالیت معلم، یعنی آموختاندن وفعالیت شاگرد، یعنی آموختن باهم متحد میشوند. درتدریس باید برکیفیت پداگوژیک آن بیشتر اتکا شود؛ زیرا تدریس بیش ازیک شکل سازماندهی صرفاً آموختن وآموختاندن است. »

ازآغاز معارف رسمی درکشورما، تدریس همواره وسیلهٔ عمدهٔ تعلیم وتربیه وانکشاف شخصیت بوده است. درسیستم نوین تعلیمی وتربیتی تدریس از اهمیت خاص برخوردار است و عرصهٔ مهم تعلیم وتربیه رامیسازد.

بعضاً چنین تلقی میگردد که اگر یک شاگرد چیزی رآموخت ویا این که معلم توانست چیزی را برای شاگرد بیاموزاند، گویا تدریس صورت گرفته است واهداف آن برآورده شده است! تجربهٔ بسیاری از معلمان کشورما مؤیداین ادعاست که اهداف تدریس صرفاً به وسیلهٔ آموختن وآموختاندن بر آورده نمیشود وتوقعات از تدریس بالاتر ازحد صرفاً آموختن وآموختاندن است، درحالی که تدریس به وسیلهٔ آموختن وآموختاندن صورت میگیرد؛ ولی نتیجهٔ آن ایجاد تغییر وانکشاف شخصیت است، تدریس باید اثراتی درتشکیل شخصیتهای نوین و مترقی داشته باشد وبر شخصیت شاگرد به مثابهٔ کل عمیقاً اثر کند ، درغیر آن تدریس یک عمل شکلی باقی خواهد ماند وسبب تحرک وجنبش درشخصیت نخواهد شد.

این که میگوییم تدریس «عرصهٔ مهم تعلیم وتربیه» رامیسازد، ضرورت این سؤال راایجاد میکند که پرسیده شود: تعلیم وتربیه چیست؟ چرا تدریس عرصهٔ مهم تعلیم وتربیه است؟ وعلاوه برعرصهٔ تدریس، آیا سایر عرصه های تعلیمی وتربیتی نیز موجود اند ؟

مختصراً درمورد توضیح این که تعلیم وتربیه چیست؟ علمای تعلیم وتربیه را عقیده براین است که «تعلیم» یک جانب ویا مرکبهیی از پروسهٔ پداگوژیک است که درآن تقدیم وهمچنان جذب محتویات تعلیمی، که درنصاب تعلیمی طرح شده، بانظرداشت سطح معین دانستنیها وتواناییها صورت میگیرد، درحالی که «تربیه» به مفهوم محدود کلمه جانب ویامرکبهٔ دیگری از پروسهٔ پداگوژیک است که

که انکشاف وایجاد معیارها و نورمهای ایدیالوژیک، سیاسی، جهانبینی اخلاقی وزیباپسندی، مشخصات، کرکتر، نظریات، عقاید و سلوک را هدف خویش قرار میدهد؛ ولی پروسهٔ مجموعی که با «تعلیم وتربیه» مشخص میگردد، به طور کل به وسیلهٔ کلمهٔ «تربیه» به مفهوم وسیع آن ویاتوسط اصطلاح «پروسهٔ پداگوژیک» نیز افاده میگردد. (٦)

مروری برگذشتهٔ تعلیم وتربیه در کشور آشکار میسازد که تعلیم و تربیه از روزگاران کهن درسرزمین باستانی ماموجود بوده است، مااگرچه نمیخواهیم در این مقاله وارد درچگونه‌گی وضع تعلیم وتربیه درگذشته شویم؛ درحالی که خواهیم کوشید آن را با استفاده از فرصت مساعد مورد بررسی قرار دهیم؛ ولی اجمالاً میتوان گفت که تعلیم وتربیه قبل ازآغاز معارف رسمی دولتی به شیوهٔ عربی، درخانواده ها، مساجد، دمدارس، نزد استادان حرفه وصنعت وهنر، شعرا ونویسنده‌گان، علما و دانشمندان وجود داشته است. باایجاد اولین مکتب رسمی در عهدسلطنت امیرحبیب اله معارف رسمی درکشور آغاز یافت؛ ولی باتأسف ازآنزمان تاپیروزی انقلاب ملی ود موکراتیک ثور، رشد وتوسعهٔ تعلیم وتربیه نه تنها از نظر مضمون، بلکه از نظر شکل هم پاسخگوی نیازهای اجتماعی، اقتصادی وفرهنگی مردم مانبود، چنان که نتیجهٔ آن میراث شوم ونکبتبار بیسوادی اکثریت مردم، پایین بودن سطح فرهنگ و عقب‌مانی بزرگ درهمه عرصه های زنده‌گی است.

باپیروزی انقلاب ملی ودموکراتیک ثور، به‌خصوص مرحلهٔ نوین وتکاملی آن مابه‌سوی «اجتماعی ساختن تعلیم وتربیه» وهمچنان «تعلیمی وتربیتی ساختن اجتماع» روان هستیم. این مشخصات دو جهت انکشافی تعلیم وتربیه را در شرایط رشد وتوسعهٔ روز افزون انقلاب ملی ودموکراتیک در افغانستان ارائه میدارد.

سهمگیری فعال والدین درامر تعلیم وتربیهٔ کودکان وفرزندان شان، ایجاد شورای پداگوژیک در مکاتب واشتراك نماینده‌گان والدین ومردم محل زیست درآن، تقویهٔ عنعنهٔ پسندیدهٔ مردم زحمتکش مادرامر اعمار وکمک به مکاتب، توسعهٔ شبکهٔ تأسیسات تعلیمات قبل ازمکتب (شیرخوار-گاهها وکودکستانها)، توأمیت مکاتب بامؤسسات تولیدی واقتصادی، سهمگیری شاگردان درکارهای تولیدی، اشتراك وسیع کودکان وجوانان درسازمان پیشاهنگان افغانستان وسازمان

موکراتیک جوانان افغانستان ودرسایر سازمانهای اجتماعی، تو أمیت قطعات وجُزوتامهـای قرائی سلح ج.د.ا. بامکاتب، توسعه وتعمیم وسایل اطلاعات جمعی، توسعهٔ شبکهٔ تلویزیون ورادیو، همه به مثابهٔ عوامل تربیتی درتعلیم وتربیهٔ نسل جوان متاثر میگذارند . طوری که میبینیم ساحهٔ تعلیم تربیه وسیع است. اگر چه تعلیم وتربیه عمدتاً درمکتب صورت میگیرد مع ذالک به آن محـدود نیست .

عرصهٔ مهم تعلیم وتربیه درمکتب تدریس است. تدریس نقش فوق العاده مهم ورهبری کنندهٔ را در پروسهٔ های گوناگون تعلیمی وتربیتی دارد . اساسات همـه دانشهـا درجریا ن در س گذاشته میشود ، چگونه گی وضع آموزشی در تدریس اثرقوی بروضع آموزشی درسایرعرصه هادارد. ازهمین جاست که تدریس یگانه عرصهٔ تعلیم وتر بیه نبوده؛ ولی مهمترین عرصهٔ تعلیم وتربیه است. بنابراین، ضرورت است تا اهمیت تدریس را درساختمان وانکشاف جامعهٔ نوین ودموکراتیک وهمچنان اهمیت آن را درانکشاف شخصیتهای نوین ومترقی مورد مطالعـه قرار دهیـم .

اهمیت تدریس درمکاتب تعلیمات عمومی ج.د.ا.

تحت عنوان بالا نخست اهمیت تدریس را درساختمان وانکشاف جامعهٔ نوین ودموکراتیک د ر ج.د.ا. مورد بررسی قرار میدهیم، سپس از اهمیت تدریس درانکشاف شخصیت صحبت خواهیم کـرد .

تدریس پدیده‌ییست اجتماعی، وروابط متقابل باجامعه دارد.همواره درهمه‌نهادهای اجتماعی، اقتصـادی، آنجـاکـه تـدریس صـورت گـرفـتـه است، اهـد اف تـدریس وتوقـعـا تـی کـه ا زسـطـح تـوا نـا ییـها و د ا نسـتـنیهـا ی نـسـل جـوا ن بـرد ه شـد ه ا ست ، با اهـداف عـمـومی تـعـلـیـم وتـربـیـه ومشخـصا ت زنـد ه گـی ا جـتـمـاعـی ـ ا قـتـصـادی‌نهاد مربوطه درهماهنگی بوده است. ازهمـین جاست که گـفته میشود: « جامـعـه کرکتر تدریس‌را مشخص میسازد» (۷) اثر جامعه ومجموعهٔ سیستم نظریات اجتماعی ــ سیاسی مسلـط درجامعه تنها درتعیین اهداف ومیزان سطح دانستنیها وتوانائیهاست ؛ بلکه جامعه درتعیین اشکال سازمانـد هی تـدریس واسلوبهـای آن نیز اثر دارد.

تدریس درمکاتب تعلیمات عمومی ، درشرایطی که کشور درحال دگرگونیهای عمیق، اساسی

وبنیادی است که بنای نظام اجتماعی کهنه فرو میریزد و به جای آن نظام نوین اقتصادی و اجتماعی بنیادگذاشته میشود، اهمیت خاص را کسب کرده است .

اساسات نوین سیاسی- ایدیا لوژیک اقتصادی وعلمی درعرصه های گوناگون زنده‌گی مردم ماپیریزی میگردد وروزتاروز پهناور ژرفنای بیشتری میدابد. نیروهای مولدرشد میابند، فرهنگ واخلاق نوین ایجاد میگردد، عقاید وعنعنات پسندیده ومعیارهای اخلاقی وفرهنگی خلقهای زحمتکش کشور اعم از ملیتها ، اقوام وقبایل احترام شده رشدوانکشاف بیشتر میابند. اساسات ایجاد وانکشاف شخصیتهای نوین مورد نیاز درهمه عرصه های زنده‌گی جامعه عمدتاً درمکتب تعلیمات عمومی و به‌وسیله تدریس گذاشته میشود. کیفیت رشد بعدی شخصیتهاومؤثریت شان در جریان ویا بعد از فراگیری تعلیمات مسلکی ویاتحصیلات عالی عمدتاًوابسته به کیفیت پروسهٔ آموختن وپروسهٔ آموختاندن درتدریس، در دوره های تعلیمی مکاتب تعلیمات عمومی است .

پرنسیپهای اساسی تعلیم وتربیه در ج.د.ا. که درطرح نصاب تعلیمی ومتون کتابهای درسی دوره های تعلیمی درمکاتب تعلیمات عمومی انعکاس میابند، در واقعیت امر بیان نظریات اساسی معین سیاسی، ایدیالوژیک ح.د.خ.ا. ودولت جمهوری دموکراتیک افغانستان دربارهٔ تعلیم وتربیه است . آنجاکه گفته میشود «وظیفهٔ مکتب عبارت از ادامهٔ آموزش وتدریس دانش به شاگردان وآماده ساختن آنهابه زنده گی وکار خلاق ومستقل وثمر بخش است ؛ زیراآموزش وفراگرفتن دانش خود قویترین محرك، پرقدرت ترین قوهٔ پیشرفت ، ترقی اجتماعی واقتصادی جا معهمحسوب میگردد.» (۸) به ضرورت یکی ازپرنسیپهای دیداکتیک نوین ومترقی، که‌عبارت از «فعالیت‌مستقل» شاگردان‌است، به منظور آماده‌گی آنها « به‌زنده‌گی وکار خلاق ومستقل وثمربخش» متوجه میشویم. اهمیت بـزرگ تدریس درمکاتب ج.د.ا. قابلیت بخشیدن نسل نوبرای کارخلاق ومستقل وثمربخش متکی براساسات علوم وتخنیک معاصر است. این کار مستقل وخلاق که دراجتماع وبه طور گروهی صورت میگیرد وتوقعات کیفی معین ازشخصیت نوین شاگردان مکاتب دارد، بیان نظریهٔ اجتماعی وایدیالوژیکی مبنی برنقش خلاقانهٔ توده‌های ملیونی خلق زحمتکش کشور درامر ساختمان جامعهٔ نوین و دموکراتیک میباشد.

پرنسیپ اساسی دیگرکه عبارت از ارتباط تعلیم وتربیه با«علوم، تخنیک وهنر معاصر » است ، این

خصوصیت نظام نوین اجتماعی را بیان میدارد که فقط با استفاده از دستاورد های علوم وتخنیک وهنر معاصر است که میتوان جامعهٔ نوین را اعمار کرد. « دا نش قو یترین محر ك وپر قدرت ترین قـو ۀ پیشرفت وترقی اجتماعی و اقتصادی جامعه محسوب شده است. از همین روست که اهمیت تدریس در جامعهٔ نوین مادر علمی بودن آنست. علمی بودن تد ریس در تهیه وترتیب محتویات درسی بر اساس تازه ترین دستاورد های علوم و در استفاده از نتایج علوم تعلیمی و تربیتی معاصر مترقی، در پیشبرد وتقدیم درس برای شاگردان وهمچنان شناسایی تدریجی شاگردان با نظریات اساسی میتودولوژیك جهانبینی علمی ، اساسات میتودیك کار علمی و تخنیك آموزش منظم، سیستما تیك و مؤثر» بیان میگردد. (۹) اصطلاح «تعلیمات عمومی » درسیتم نوین تعلیمی وتربیتی ما نیز اهمیت تدریس را درساختمان وانکشاف جامعهٔ نوین و دموکراتیك، آشکار میسازد. درسیستم نو ین تعلیمی و تربیتی مامعنی وبرداشتی که از اصطلاح «تعلیمات عمومی» صورت میگیرد باآنچه قبل ازپیروزی انقلاب صورت میگرفت، متفاوت است. «تعلیمات عمومی»عبارت ازتعلیم وتربیه برای همه است ؛ تعلیم و تربیه همه جانبه است؛ تدریس در تأمین انکشاف وتکامل همه جانبهٔ شخصیتهای نوین در کودکا ن وجوانان ما اهمیت بزرگ را داراست. تعلیم وتربیه بـرای همه خصلت انساند وستانهٔ نظا م تعلیمی وتربیتی نوین را در افغانستان انقلابی آشکار میسازد که ناشی از خصلت انساندوستی نظام نوین اقتصادی واجتماعی درکشور است.

اهمیت تدریس درسا ختمان وانکشاف جا معهٔ نوین ودموکراتیك درکشور مااین است که بـا آزادی ملیونها انسان زحمتکش ازفیودلسم واستثمار، بارشد سریع وسایل تـولیدی درعـرصه های تخنیك وزراعت، تغییرات بنیادی درمناسبات تولیدی وروابط اجتماعی وبا قرار گرفتن ثروتهای مادی ومعنوی دراختیار انسان زحمتکش وطن ماوبا استفاده ازتجارب دوستان بین المللی مادر رأس اتحاد شوروی بتواند اساسات معرفتهای علمی، فرهنگی وهنری معاصر را درمدت محدود سالهای تعلیمی مکاتب تعلیمات عمومی در اختیار نسل نوقرار دهد وآنها را باابن معرفتها، دانستنیها و توانائیها تجهیز نماید.

اهمیت تدریس از رهگذر فوق باهدف اساسی تعلیم وتربیه درکشور که عبارت ازآماده ساختن ، اشخاص ورزیده وسازنده گان جامعهٔ نوین ودموکراتیك، که درتحولات انقلابی واجتماعی و رفع

عقب مانده‌گی اقتصادی و انکشاف فرهنگ ملی حصه بگیرند و وظایف مکتب که « عبارت از ادامهٔ آموزش و تدریس دانش و شاگردان و آماده ساختن آنها به زنده‌گی و کار خلاق و ثمر بخش » است مسئلهٔ اساسی اهمیت تدریس را در ساختمان جامعهٔ نوین و دموکراتیک آشکار میسازد.

تدریس در انکشاف شخصیت نیز اهمیت بزرگ را داراست. در نظام تعلیمی و تربیتی نوین انکشاف شخصیت کودکان و جوانان مابه مثابهٔ یک هدف اساسی و مهم فورمولبندی شده است. به وسیلهٔ تدریس درمکاتب تعلیمات عمومی اساسات دانش و کلتور بشری برای شاگردان انتقال داده میشود وآنها را برای انکشاف بعدی جامعهٔ قابلیت میبخشد. دراین دوره شاگردان بـــا مجموعهٔ دانستنیها، توانائیها، نظریات وعقاید آشنا وتجهیز میشوند. این عمل صرف درحدود آموختن وفراگیری مقدار معینی از دانستنیها وتوانائیها، نظریات وعقاید محدود نمیماند، بلکه سبب آن میگردد تا شخصیت اطفال وجوانان تغییر یافته، انکشاف نماید. آموختن نیز نوعی از فعالیت شاگردان است. روانشناسی به اثبات رسانیده است که هر انسان شخصیت خویش را در اثر فعالیت انکشاف میدهد. در تدریس، شاگردان به اساسات علوم آشنا میشوند، نیروها وقابلیتهای جسمی، ذهنی، اخلاقی وزیباشناسی درآنها ایجاد میشود، بدون تدریس انکشاف بعدی فرهنگ مادی ومعنوی بشریت وهمچنان انکشاف شخصیت به وجود آمده نمیتواند.

معیار عمده برای یک تدریس مثمر عبارت از برخورد فعال شاگردان بامحتویات تعلیمی است. برخورد شاگردان بامحیط ماحول وتجارب تنظیم شدهٔ بشریت به طور ساده صورت نمیگیرد، بلکه دیالکتیکی ومملو از تناقضات است. یکی از قوای محرکهٔ عمدهٔ انکشاف انسان عبارت از تناقضی است که بین سویهٔ انکشافی حاصله درنیروهای ذهنی وجسمی او از یکطرف، وتوقعات جدید باسطح عالیتر تدریس ویاجامعه از توانائیهای وسلوک اجتماعی او از جانب دیگر، وجود دارد. درتدریس معلم، همچو تناقضات رابه صورت آگاهانه برای شاگردان طرح میکند که حل آنها تکمیل متداوم نیروها وقابلیتهای شاگردان را ممکن میسازد. تناقض مختص درتدریس، عبارت از این است که شاگردان در پروسهٔ تدریس دربرابر سؤالاتی قرار داده میشوند که فقط باصرف نیروهای خویش به آن غلبه حاصل میتوانند. تناقضاتی که بین یک سطح معین به دست آمده دانستنیها و توانائیها و سلوک از یکطرف، و وظایف

و مسایل طرح شدهٔ بالا از آن سطح معین از جانب دیگر، در تدریس به وجود می آید، یک نیروی متحرک در پروسهٔ تدریس شده میتواند.» (۱۰)

به این لحاظ است که تدریس در انکشاف شخصیت شاگردان اثر بارزی دارد. تدریس که نتیجه اش انکشاف شخصیت نباشد، اصولاً کرکتر و مشخصات تدریس را ندارد و ممکن است هر چیزی دیگری باشد غیر از تدریس. ما وقتی که از تدریس در جامعه صحبت میکنیم منظور ما تدریسی است که مبتنی بر طرح معین «پداگوژیک و دیداکتیک» صورت میگیرد. از آنجایی که ساختمان جامعهٔ نوین یک تغییر کیفی است، بنابر این، تشکل شخصیتهای نوین توسط تدریس در مکاتب تعلیمات عمومی نیز مشخصه یست که کیفیت نوین را در برابر وظایف تعلیم و تربیه در مجموع و در برابر تدریس به صورت خاص قرار میدهد. ما باید شیوه ها، وسایل، امکانات و طرقی را جستجو کنیم تا بتوانیم شخصیتهای نوینی را پرورش و آموزش دهیم.

یادداشتها و منابع

۱ـ اسناد، مدارک، مقررات، احکام و فرامین حزبی و دولتی در رابطه با تعلیم و تربیه در ج.د.ا.، چاپ عرفان، ۱۳٦٤، ص ص ٤ـ٥.

۲ـ استراتژی اقتصادی، نشریهٔ تبلیغ، ترویج و آموزش کمیتهٔ مرکزی ح.د.خ.ا. ۱۳٦۲، ص ۱٤.

۳ـ اسناد و مدارک ... ص ۱٥.

٤ـ همان، ص ۳٥.

٥ـ همان، ص ۱۸.

4- Lothar Klingberg, Einfuehrung in die mllgemcime Didaktik, Volls und Wissen V(llseigne Verlaq, Berlin, 1982, S.21,22.

۷ـ همان جا، ص ۱٦.

۸ـ اسناد و مدارک ...ص ۱٦.

9- Lothar Klingberg ... S. 21-22.

۹ـ همان، ص ۱۸.

۱۰ـ همان.

محمود پسنا

... و آموزگاری این چنین

آموزگار اگرچه خداوندگار نیست   بعد از خدای بر تر از آموزگار نیست

آری، خداخود را آموزگار خواند و به شهادت علم الاسماء کلها به آدم اسما و اسرار حقایق اشیار التعلیم داد، این مسند را شایسته خود و بزرگواری خود یافت و در این واژه باهمان عظمت و شکوهش تجلی کرد و بعدهم به عنوان مقدسترین و انسانترین واژهٔ آن را ستود. از آن بعد که عرش مسند بزرگ آموزگاری گردید درزلزله شد و فرشته‌گان باهمان پیکره های نوری وسپید ومقدس شان بر آستان آدم سرسجده سردند، چه، خداوند آموزگار اوشد و اوشاگرد خداوند. ودرسوی دیگر، آموزگار دیگران. و این سجده به افتخار وعظمت آموزگاری بود وبس.

بعد خداوند بزرگ از فرستاده‌گان وبرگزیده‌گان خویش به نام آموزگار یادوستایش کردو این نام استقبالی بود از شرف وبزرگی آنها، که خداوند بیان این بزرگی‌شان را در واژهٔ «آموزگار» شایسته دید وبهتر از این واژه، واژه‌یی نه یافت ونه برگزید.

درجهان دانش وحکمت—خواه به اعتبار این که در همه علوم وفنون و اقسام و اصول وفروع حکمت دست میداشته، یاخواه این که به تعلیمات اخلاقی واجتماعی اشتغال داشته—ارسطو را نخستین آموزگار وابونصر فارابی را دومین آموزگار درجهان خوانده این تاج شرف وافتخار را به آنها بخشیده اند. سزاوار وحلال شان باد این بزرگی!

باری این خصوصیتها وصفات عام آموزگار بود که گفتم وبیرابطه نیست به جنبهٔ خاص آموز—

گاری یعنی، یک آموزگار در مکتب، چه آموزگار، آموزگار است، خواه در سطح یک جامعه یا یک قوم باشد، خواه در سطح یک صنف یا یک گروه. و همان است که رهبری میکند، می آموزاند و جامعه، قوم، ملت یا گروهی را به سوی رستگاری وروشنی فرامیخواند. آگاهی ازجنبهٔ عام یک مسأله، چهره وچگونه‌گی جنبهٔ خاص آن مسأله را روشنتر ودقیقتر مینمایاند ، هرچند اینجا جنبهٔ خاص آموزگار در نظر است ، اما ناگزیر بودم ازیادکرد جنبهٔ عام آن، به دلیلی که یاد کردم.

از ذکر دو جنبهٔ آموزگار– جنبهٔ عام وجنبهٔ خاص – به خوبی پیدا ست که آموزگاران تا چی حد در ایجاد تمدن، خوبی یاخرابی اوضاع اجتماعی ، سر نوشت ملتها ، عروج وسقوط یا سعادت وبدبختی یک جامعه، تغییر و اصلاح خط مشی سیاسی واجتماعی دولتها و ... نقش داشته‌اند وراستی که همینها بوده اند درمغزها وسینه ها ی افراد جامعه یی تخم اندیشه های انسانی و متعالی کاشته اند وباعث پیشرفت وپیروزی جامعه وشگرفایی وباروری اندیشه ها شده اند .

پیشینیان نکته سنج وسخندان ما به نحوی در رنگ وشکل واژهٔ دیگری به یادکرد وستایش آموزگاران برخاسته اند، چنان که فردوسی بزرگوار آموزگار را پیوند جان و پادشاه روان خویش میخواند ومیگوید :

دبیران چو پیوند جان منند　　　همه پادشاه بر روان منند

یاخاقانی میگوید :

دل من پیر تعلیم است ومن طفل سبق خوانش

دم تسلیم سرعشر وسرزانو دبستانش

یامولانای بزرگ میگوید :

هرکه‌گیرد پیشه یی بی اوستا　　　ریشخندی شد به شهر وروستا

چنان که میبینیم اینجا واژه های دبیران، اوستا وترکیب پیر تعلیم عین مفهوم آموزگاری رابا همان کیفیت وعمق درخود نهان دارند وآشکار میسازند.

تأثیر شخصیت ومقام آموزگار– همان گونه که یادکردم– درکلیت آن یعنی در جامعه وجهان آشکار است؛ ولی حالا ارزش مقام ومسلک آموزگار را درجامعهٔ خودمان وچگونه‌گی دید و قضاوت جامعه را نسبت بمسلک آموزگاری مطالعه میکنیم.

فکر میکنم وشاید واقعیت هم همین باشد که ارزش مقام وشخصیت واقعی ورسالت آموزگار بالتناسب تأثیر ونقشی که درجامعه وتحولات وتغییرات دارد، به آن حدی که شناخته ومورد احترام واعتبار قرار میگرفت ، نگرفته است یا بگذارید روشنتر بگویم، هنوز باهمان اهمیت ، ارزش و نقشی که دارد جای‌خودرادرمتن جامعه‌بازنکرده‌است‌وهنوز درآنسوی‌متن‌یعنی‌درحاشیه قرار دارد وباهمه صداقت وصمیمیت وفداکاری که دارد به دیده ها حقیروناچیز جلوه میکند، یاگویاکه هیچ است. بارها وبارها دیده وشنیده ام‌که بیشترینه مردم — جزءعدهٔ معدودی‌که به شایسته‌گی وبزرگی این مسلک پی برده اند — از آموزگار بایک نوع بدبینی ونارضایتی یاد کرده اند واز بزرگی این‌شغل شریف دیده پوشیده اند وپسندش نکرده‌اند وهمین که‌باکسی‌برخورده‌اندودانسته اندکه‌شغلش‌آموز-گاریست، لب ودهن کج کرده اند یاعمل وحرکتی ازخود نشان داده‌اندکه بوی حقارت وتوهین داشته ومعنیش این بوده که گویا توچیزی نیستی، صرف آموزگار هستی، چیزی نداری، حقیر و بیچاره هستی و....

مشاهدهٔ چنین حالت وحرکت تحقیر آمیز برای آنانی که به شرافت ونجابت این مسلک اعتقاد داشته اند خیلی دردناک بوده است؛ ولی بااین باور که این حقارت وتوهین جز دلیل بیماری دانش وبینش خود آن تحقیر کننده‌گان چیز دیگر نبوده، خودرا ازاین درد وتأسف رهانیده اند. توجه کنید به این یکی ازآن نوع طرز دید وقضاوت مردم که یاد کردم وچشمها وگوشهای خودم شاهد است وحتی شاید ازخواننده‌گان گرامی :

مامور حشمت: احمد جان، امسال محصل صنف چند شدی بخیر ؟

احمد: صنف ۲ .

مامور حشمت: باز چند سال دیگه بخیر میخوانی؟

احمد: دوسال دیگه.

مامور حشمت: بعداز دوسال که خلاص شدی، چی میشی بخیر؟

احمد که عظمت وشگفتی مسلک آموزگاری را در یافته، آن رابه‌اراده‌وشوق‌خود برگزیده است وبدان‌مینازد، به غرور قد وگردن میافرازد وبا دهن پر میگوید: معلم .

مامور حشمت خنده تمسخر آموزی میزند وبعد لبانش راازبالا و پایین جمع کرده ، افتخار وبزرگی مسلکش رابه روی احمد کشیده میگوید:

بچیم، ما ۹ سال خواندیم، ۹ سال، بالاخره، از ثمرهٔ این ۹ سال مامور ومدیرشدیم، نممعلم. تو که خواندی، خواندی وخواندی باز هم چهار سال دیگه میخوانی آخرش هم یک معلم میشی، کم از کم کاتب خو میشدی.

آری، چنین است پندار ناصواب عده یی نسبت به مسلک آموزگاری. مگر در جامعه یی که آن جادر جانها و روانها پول حاکمیت داشته باشدو ارزش و فضیلت هر چیز و هر مسلک را پول تعیین کند. وپول به عنوان بهترین محک ارج و اعتبار داشته باشد و خوبترین وسیلهٔ پیروزی وکسب مقام وشهرت باشد وبساکه مورد پرستش وستایش کسان قرار بگیرد ویاهم باعث نابودی اصالت ومعنویت واز خود بیگانه گی انسان گردد، چی توقعی بیش از این گونه پندارها میتوان داشت؛ زیرا خیلی خوب میدانیم که مسلک آموزگای مسند پول و مادیت نیست، بلکه مسند معنویت ومقـام شگفته گی اصالت ومعنویت انسان است، واین که این مسلک هم در دیده و دلهای آنانی که هدف وغایهٔ والا ومقدس زنده گی را تنها در پول ومادیت خلاصه میکنند، عزیز وپذیرفتنی نیست، فقط همین دلیل است که گفتیم وبیش از این نیست.

واماآموزگار راستین، آن که تقدس وبزرگی مسلکش را دریافته است وبه آن به عنوان مقام والا و ارجمند معنوی واخلاقی قلباً احترام وصمیمیت دارد وباپاداش ناچیز مادی وباقبول همه رنجها وتکالیف جسمی وروحی آنرا پذیرفته است وبه آن عشق میورزد، گاهی هم از این گونه پندارها وپندارهای همانندآن برخودنمیلرزد وتردیدی نسبت بهوظیفه ومسلکی که برای خویش برگزیده است، بـــه خود راه نمیدهد وپایه های باور واعتقادش نسبت به عظمت مسلکش از این گونه تندبادها نمیلرزد، چه اوباور دارد که مسلکش برتر ووالاتر ازمقام پول ومادیت است و اساساً شایسته وراضی نیست که ارج و عظمت مسلکش را پـول تعیین کند، او میدانـــد با وجـودی که این مسلـک مقـدس از لحاظ پـولی ومادی به او و زنده گی او شـکوه و جلال نمیبخشد؛ ولی عظمت دارد، چرا عظمت دارد؟ به خاطری که ایثار دارد، فداکاری دارد، شـکوه و تابنده گی معنوی دارد. آخر شـکوه وعظمت هرمسلـک وهر چیز تنها بسته به پـول وعـوامل مادی که نیست، بلـکه هرمسلک، هرآیین وهرچیزی که ایثار داشت، اصالت داشت و معنویت داشت، عظمت دارد و

وهمین است راز عظمت آموزگاری وآموزگار. آموزگار نه تنها خساره وزجر مادی میکشد، یعنی ایثار مادی میکند، بلکه ایثار جسمی وروحی نیز میکند، اوباتمام قوای جسمی وروحی وبا تحمل همه ناگواریهاو رنجهاخودرا آمادهٔ آموزش وپرورش نسلهای بالنده وتازه رس جامعه مینماید ووجودهای پاک ومقدس نسلها را بازیور دانش وبینش می آراید. یکی دیگر از فضیلت آموزگاری هم در این است که او انسان میسازد، انسان بااندیشه، انسان بادانش، انسانی که بازبه نوبهٔ خود سرنوشت میهن، مردم وجامعهٔ خودرا به دست میگیرد و آینده و سر نوشت شان رامیسازد، انسانی که اگر آموزش و پرورش خوب دیده باشد، میتواند جامعه رااز سقوط درچاه فساد وتباهی نجات دهد وبه ساحل رستگاری بکشاند وهمین است که بزرگی ومقام آموزگار رابیش ازپدر ومادر دانسته اند وحق هم همین است، وبه گفته خواجه نصیر الدین طوسی «به حقیقت معلم ابی جسمانی وابی روحانی » است.

به اسکندر گفتند: چگونه است که آموزگارت رابیش ازپدرت بزرگ میداری ، پاسخ داد: پدر پدید آورندهٔ زنده‌گانی زود گذر است وآموزگار آفرینندهٔ زندگانی جاوید. (۱)

فکر میکنم بیش ازاین به اصرار وخامه فرسایی درنمایاندن عظمت ومقام آموزگار نیازی نیست، چه مقامیست که ارج و عظمت آن چون آفتاب هوید است و به گفته مولانای بزرگ «آفتاب آمد دلیل آفتاب » .

ومن که به بزرگی وشرف این مسلک مقدس باور دارم ، جلال و ابهتش را به آن حدوپایه میدانم که خودرا دروصف آن عاجز احساس میکنم وخامه امرا ناتوان. وبیش ازاین نمیتوانم دروصف آن بگویم که دربالا گفتم وبیش ازاین هم نمیتوانم بگویم که گفته اند :

آموزگار اگرچه خداوندگار نیست — بعد از خدای برتر از آموزگار نیست
سازنده ومهندس واعظم بود خدای — آری که جز خدا رااین اقتدار نیست
لکن به کار تربیت روح آدمی — آموزگار خوب کم ازکردگار نیست
عرش خدای کرسی تعلیم شد ولیک — این منزلت نصیب یکی از هزار نیست
کرسی نشین مسند تعلیم عالمی است — کالوده‌دست ودامنش ازننگ وعار نیست
رحمت برانبیا که نخستین معلمند — وندر کتاب شان سخن نابه کار نیست

صادق سرمد

---

(۱) نقش معلم درتمدن جهان، سیدجلال افتخار زاده، تهران: سال ۱۳۶۱، ص ۲۷۷.

هر چند سخن دربارهٔ شأن و شرف آموزگار هرچه باشد، شیرین است و دلخواه؛ ولی با آن هم میترسم که به خاطر کسانی از خوانندهگان سخن بیش از این گران افتد و ملال آورد، بنابراین، از این همه پرگویی میگذرم و سخنی هم فقط درمورد این که آموزگار چی او صاف و ویژهگیهایی باید داشته باشد تا در مسلک خویش پیروزی یابد و به همان عظمتی که گفتیم و تعریف کردیم خود را برساند و به مفهوم واقعی و حقیقی آموزگار باشد، یادآوری مینمایم و صرف چند ویژهگی برجسته و اساسی آن را بر میشمارم، باشد تا آشکار شود که آموزگاری کار آسانی نیست، اگر آموزگار آراسته به این ویژهگیها نباشد :

وقتی آموزگاری این مسلک را منحیث وظیفه و شغل خویش برمیگزیند، باید قلباً صمیمیت و عشق آتشینی به آن داشته باشد، در هر مسلکی۔ هرچه که باشد۔ نیاز به عشق و علاقه هست؛ مگر در مسلک آموزگاری عشق باید از نوع عاطفی و رقیقتر آن باشد، بدین معنی که این عشق باید فطری و طبیعی در وجود آموزگار باشد، همان گونه که عشق به صنایع ظریفه مثل شعر، نقاشی ، خطاطی و... وجود دارد. و تنها این عشق کافی هم نیست، و همراه با این عشق دانش و تجربه، استعداد، توانایی علمی هم باید داشته باشد، یعنی عالم باشد، هر عالم نمیتواند آموزگار باشد؛ ولی آموزگار باید عالم باشد، در رشته و مسلک خویش آگاهی و تسلط داشته باشد و از علمش در عمل کار بگیرد؛ زیرا علم و دانش وسیله و ابزار کار آموزگار است همان گونه که رنگها در نقاشی ابزار و وسیلهٔ کار اند و واژهها در ادبیات. و بدون وسایل، دست یافتن به هدف دشوار و غیر ممکن است. اگر آموزگار آگاهی از مسلک خود و فن آموزش و پرورش نداشته باشد، چگونه میتواند دیگران را آگاهی و علم بخشد، چیزی که خود ندارد چگونه میتواند سخاوت کند و در این صورت آموزگاری که علم و آگاهی نداشته باشد، درست همان کشتیبان نادانیست که بدون این که اصول و تکنیک کشتیرانی را یاد داشته باشد، کشتی در بحر میراند و مسلم است که این نادانیش دو مصیبت بار می آورد، یعنی هم سبب نا بودی خودش و هم سبب نابودی مسافران و کشتی میشود. نشود که این علم خدای نخواسته تأثیر منفی در آموزگار به جا بگذارد و او را به راه غلط رهبری کند و او را از اخلاق خوب و انسانی بیگانه بسازد و حرص و وسوسهٔ را در اوبر انگیزد که زشت باشد و ناپسند. در این صورت جاهل خوش اخلاق خوب است تا عالم بد اخلاق، که زیانش بیشتر از سود است و بیجا هم نیست که چنین عالمی را «دزد با چراغ» خوانده باشند(۱) و به گفتهٔ شاعر :

---

(۱) نقش معلم در تمدن جهان، ص ۱۷.

علم ومال و منصب وجاه گران — فتنه آرد در کف بدگوهران

حرف حکمت برزبان ناحکیم — حله های عاریت دان ای‌سلیم

بدگهر را علم‌وفن آموختن — دادن تیغ است دست راهزن

یعنی باید آموزگار از فساد واخلاق بد، که باعث خفت شخصیت ومقام‌او میشود، دوری بگیرد که شایستهٔ نام اونباشد. افلاطون گوید: «اهل علم رابه کثرت علم امتحان مکن، بلکه اعتبار حال ایشان به تجنب ازشر وفسادکن.» (۱)

گفتیم که زنده‌گی آموزگار ازرهگذر مادی رنگ وروپی ندارد، یا این که مسلک آموزگاری منبع مادی وپولی نیست، پس هرکس که این مسلک را میپذیرد بدون چشمداشت مادی باید بپذیرد وتحمل ناگواریهای ناشی ازآن را داشته باشد واصل معنویات وخدمات معنویش براین جنبه غالب باشد؛ ولی نباید چنین هم پنداشته شود که آموزگار اساساً به پول ومنبع مادی، که نیاز نخستین هر انسان میباشد، نیاز ندارد. هرچنددرنظر آموزگار آسایش‌ونفوذ معنوی، که حود ثروت گرانبهاو زوال ناپذیر است، عمده‌واساسی میباشد؛ ولی این آسایش‌معنوی بیرابطه به‌آسایش مادی نیست و بدون‌آن هم نمیتواند تأمین شود؛ زیراهمان گونه که معنویات یکی از ارکان اساسی‌زنده‌گی اجتماعی میباشد، مادیات نیزیکی‌دیگرازارکان‌اساسی زنده‌گی اجتماعیست. بنابراین، همان‌طورکه آموزگار باهمه نا سازگاریها خود را آمادهٔ خدمت به جامعه میکند ولحظه یی از تلاش به خاطر آسایش وپیشرفت‌جامعه‌فروگذاشت‌نمینماید، جامعه نیز باید غمخواراوباشد وبرای‌این که نتیجه وثمرخوبتر ازکار وتلاش او گرفته بتواند به خواستها ونیاز های مادی او توجه کند وتلاش نماید تاآسایش آموزگار ازاین رهگذرتأمین شود تاافکارو خاطرش ازچنگ این پریشانی نجات‌یابد وخوبتر بتواند به ادامهٔ این شغل شریفش‌بپردازد، چه‌آخر اوهم انسان است، خانه و زنده‌گی دارد، نیاز به نان و کالاو درمان درد داردوآموزگار وهر انسان‌دیگر نمیتواند بدون رفع این‌نیاز های اساسی زنده‌گی کند. اگرآموزگار همیشه گرفتار شکم خود ووابسته گانش باشد وسلامت فکر ودماغش همیشه از این رهگذر درخطر باشد ونابه سامانی زنده‌گی مادی آرامش خاطر و افکار اورا برهم بزند، چگونه میتواند که آسایش روحی‌وروانی داشته وظیفه اش رابه خوبی، پیروزمندانه وبی هیچ دغدغهٔ خاطر

(۱)همان، ص ۹۰.

دنبال کند، که البته هرگز نمیتواند. دراین مورد قول نظامی عروضی صادق است که میگوید:
«هر صناعت که تعلق به تفکر دارد، صاحب صناعت باید که فارغ دل و مرفه باشد که اگر به خلاف بود سهام فکر او متلاشی شود وبر هدف صواب به جمع نیاید....» (۱)

باآن هم آموزگار خود ثروتمند است وثروت دارد وسود وزیان دارد، یعنی کودکان ونونهالان بالنده وجوان کشور بهترین وعزیزترین ثروت اوست که اگر خوب، سالم وازنگاه فکر واستعداد توانا ونیرومند بار آمدند، سود اوست، واگربرعکس، باانديشه وبينش‌بیمار، منحرف وویرانگر بار آمدند، زیان اوست، منتها ثروت و سود وزیان اودر مقام معنو یست.

آموزگار درهدف آموزشی وپرورشی خود نیت پاک ونیک قلبی باید داشته باشد، سلیم النفس باشد، عفت وپاکی وشرافت مسلکش راحفظ کند وآن رابه اغراض‌وهوی وهوس آلوده نسازدکه که در صورت ناپاکی و آلوده‌گی خیروسود آن نیز از میان برود وکسی حتی خو د نمیتواند از آن سود گیرد جز زیان. بهتراست که راه‌درستی وراستی بپوید وجز درراه راست اندیشی وکردار نیک نرودورهنمایی نکند، آنچه در قلبش‌دارد، در زبانش جار ی سازدوزبانش بادلش مخالف نباشدکه رسوایی‌بارمی آورد؛ زیرا شاگردان کنجکاو وبااستعداد ی یافته میشوندکه از روان‌آموزگار به چگونه‌گی احوال درون اوپی میبرند ویا واقعیت واحوال درون آموزگارخواهی نخواهی دراعمال وحرکات اوظاهر میشود وحقیقت درون اورا فاش میسازد.

آموزگار به شرافت وعظمت مسلک خو یش اعتقاد گرم واستوار داشته باشد، به دیدهٔ سبک وحقیر بدان نبیند، ماهیت واصالت انسانی مسلکش را دریابد وآن را محترم وعزیز بدارد.

آموزگار باید خود، طرف مقابل، یعنی باکسی که سروکار دارد، محیط پیرامون وعصر و زمانش را دقیق ومنطقی بشناسد. من به یقین میپندارم که عمل هرکس برپایهٔ شناخت اوست، کنش وواکنش وبرداشت هرکس ازهرچیز ودربرابر هرچیز ناشی ازشناخت اوست، بنابراین، شناخت سالم ودرست آموزگار از رابطه اش خیلی ضرور میباشد، به فرض اگرآموزگار خودرا یک فرما-نروا تصور کند ناگزیر شاگرد خودرا فرمانبردار محض تصور میکند ودراین صورت موافق خواست مقام فرمانروایی تحکم وجبررا بر شاگردان رواميبيند، چه خودرا فرمانروا میپندارد، اگر غیر این

---

(۱) چهار مقاله عروضی سمرقندی، تهران، سال ۱۳۳۳، ص ۷۷.

خودرا تصور کند، یعنی خود را آموزگاری بداند که فقط درحد یک راهنما ورهبر است، بعد رابطه‌اش براساس منطق این شناخت ناگزیر تغییر میکند واز مقام جبر وتحکم پایین می آید و همان گونه عمل میکند که یک راهنما ویک رهبر واقعی .

آموزگار راسئین ناگزیر است که اهل تحقیق ومطالعه باشد، چه همیشه دوام زنده‌گی وحیات معنوی آموزگار بسته به مطالعه است، مسلک آموزگاری اگر به گونهٔ واقعی دنبال شود، دوچیز است: تحقیق وتدریس. وباز تحقیق ومطالعهٔ همیشه ودومدار وآگاهی از رویداهای روز وجهان چیزیست که آموزگار راجهانبینی‌وسیع وخاص میبخشد ویگانه راهیست‌که‌از کسالت‌ویکنواختی‌درس وتدریس اوجلوگیری میکند وتازه‌گی میبخشد وفضای صنف را برای شاگردان دلپذیر و شیرین میسازد .

آنچه را که آموزگار در مقام یک راهنما به دیگران توصیه میکند، باید پیش از همه‌آن نصیحت در وجود خودش تحقق پذیرفته باشد ، یعنی آنچه را که میگوید ، باید خود نمونه و مثال آن باشد، در غیر آن دشوار است که نصایح و گفته هایش کار گر افتد ؛ زیرا شاگردان به ویژه کودکان، بیشتر به قوهٔ دید اتکا دارند ، یعنی آنچه را که میبینند بیشتر میپذیرند وسرمشق خود قرار میدهند تا آنچه را که میخوانند یا میشنوند ، به گفتهٔ شاعر :

توبر نیکویی پشت پا میزنــــی	پس آنگه به نیکی صلا میزنـی
تو بد را نخستین زخود دور کن	سپس دیگـران را زبـد دور کـن
تب آلوده در مان تب چون کند	«رطب‌خورده منع رطب چون کند»
چو حاکم کند می شبانگاه نوش	نبندد به حکمش دکان میفروشــــ
کسان بهره یابند از آثار خویـش	که خودکار بندند گفتار خویــش

ملک الشعرا بهار

آموزگار باید بردبار ،سنگین، باکرکتر و با عاطفه و محبت‌باشد ور ابطه اش رابرپایهٔ محبت وعاطفه با شاگردان استوار کند که نتایج وثمرهٔ خوب دارد وبهتر است از این که برخشم وقهر و تهدید اتکا نماید .در صورت خشم و تهدید آموزگار به هیچ صورت نمیتواند که هم درس و هم شخصیت خود را بالای شاگردان تحمل نماید و در دلهای شاگردان نفوذ و حاکمیت یابد ودر حالت خشم وتهدید فقط تا وقتی مورد احترام و اعتبار قرار میگیرد که با شاگردان رابطهٔ ظاهری

از طریق درس و امتحان دارد. همین که این رابطهٔ ظاهر یش قطع شد ، در روانها ودلهای شاگردان نیز نفوذ و احترامش را از دست میدهند؛ مگر آموزگار خوب آن است که طوری عمل نماید که بدون این که شاگردان بخواهند، محبت واحترامش در دلها و روانهای شان جای بگیرد وناگزیر از احترام قلبی وصمیمی شوند. در این خصوص سعدی بزرگوار چه خوب گفته است: « خشم بیش از حد وحشت آورد ولطف بی وقت هیبت برد ، نه چندان درشتی کن که از تو سیر گردند و نه چندان نرمی که بر تو دلیر شوند .»

درشتی ونرمی به هم دربه است	چو فاصد که جراح ومرهم نهست
درشتی نگیرد خردمند پیش	نه سستی که ناقص کند قدر خویش
نه مر خویشتن رافزونی دهد	نه یکباره تن در مذلت دهد
شبانی باپدر گفت ای خردمند	مرا تعلیم ده پیرانه یک چند
بگفتا نیکمردی کن نه چندان	که گردد خیره گرگ تیز دندان(۱)

واین اوصاف وویژه گیها، واوصاف و ویژه گیهای دیگری از همین قبیل برای کسی که میخواهد آموزگار واقعی باشد یا شود از نیاز های اساسی ونخستین است که باید بااین ویژه گیها جان وروان خویش را بیاراید وبعد با اعتقاد وعشق وارد این میدان گردد تا از فیض آن استعدادها ونبوغ کودکان ونسل بالنده وجوان کشور ما به شگوفایی و باروری بر سد وجامعهٔ ما از ایـن طریق راه ترقی وکمال را بپوید، و در غیر آن اگر آموزگار آن چنان که گفتیم ،نباشد. جز این که جامعه در گرداب سقوط وتباهی دست وپا بزند و قلبها ودیده های ما در سوگ آن پرخون وداغدار باشد، بهرهٔ دیگر نخواهیم دید ومیوه یی جز میوهٔ ناکامی نخواهم چید و این چه دردناک است که مباد چنین روزی و چنین آموزگاری !

---

(۱) گلستان، سعدی، باب هشتم، تهران، سال ۱۳۵٤، طی ص ۱۹۰-۱۹۱.

نوشته ف . دوگه
ترجمهٔ داود نوابی
مجلهٔ آموزش وپرورش
ش ۳، د۴۷، ۱۳۵۵

ورود کودک به کودکستان

در مورد آماده‌گی کودکان برای رفتن به کودکستان، مقاله های زیادی نوشته شده است. هرچند که رفتن به مکتب ازسن هفت ساله‌گی اجباریست؛ ولی درحال حاضربسیاری ازکودکان را ازسنین پایینتر، یعنی ازسه ساله‌گی به‌کودکستان میفرستند. به هرصورت، بافرستان‌کودك به‌کودکستان محیط تازه‌یی برای اوپدید می آوریم، واعم از این که مادرش‌خارج ازمنزل کار کند یانکند، این پیشامد تغییراتی درروحیهٔ کودك پدیدمی آورد، واو دربرابر آن واکنشهای عاطفی نشان‌میدهد: اومیبیند که هرروز مجبور است که ازرفتار های تازه‌یی پیروی کند، و به طورخلاصه بامحیط جدید انس بگیرد. در این محیط جدید دیگر «فرزند یگانهٔ خانواده» نیست ومنظور ما از فرزند یگانه تنها کودکی نیست که برادر یا خواهری نداشته باشد، بلکه برفرض که خواهر وبرادری هم داشته باشد، معمولاً[۲] به او، که کوچکترین است، توجه بیشتری مبذول میشود واونیز علاقهٔ خاصی به محبت و پشتیبانی وتوجه مخصوص مادر پیدا میکند.

پس تعجب آور نیست اگر برخورد کودك بااین محیط تازهٔ زنده گی، بسته گی کامل به ارتباط

کودك، بامادر وهمچنین خلق وخوی خودکودك، که بازنتیجه ییست از رابطهٔ مادر بـــاکودك، داشته باشد.

بنا براین، لازم است که پدران ومادران برای آماده کردن فرزند شان برای رفتن به کودکستان بانکات زیر آشنا باشند ودر صورت لزوم، مشکلات سازگار شدن اورا د ریابند :

خلق وخوی کودك به میزان زیاد بسته‌گی به رابطهٔ اوبامادر دارد . در اینجا دو عامل مهم وجود دارد: یکی سنی که کودك به کودکستان فرستاده میشو د که هرچه کمتر با شد مسأله اساسیتر است . دیگر فرزندیگانه بودن. البته کارکردن مادر در بیرون ازخانه نیزیکی از عوامل اساسی است .

آزمایشهایی در این زمینه ها انجام شده موارد مطمئنی رابه طور نمونه ذکر کرده اند :

بچه‌یی رادر نظر میگیریم که دوسال وده‌ماه دارد؛ پسر دوم خانواده‌یی‌متوسط است؛ پدر در اداره کار میکند؛ مادر کاری درخارج خانه ندارد؛ ولی روزها از کودك شیر خواره‌یی پرستاری میکند؛ کودك سالمی است ؛ هرگز از پدو مادرش جدا نشده است ؛ خو ب میخوابد ؛ اشتهایش خوب است؛ خودش تنها غذا میخورد؛ ولی حرفی ندارد که گاهی هم مادرش درغذا خوردن به‌او کمک کند؛ همیشه تمیز ومرتب است؛ تنبلی نمیکند؛ تنها به اتاق تاریك میرود؛ دنبال هرسگ و گربه‌یی که میبیند میدود وآنها رانوازش میکند؛ حشرات رامیگیرد وآنها راله میکند؛ وقتی‌که چیزی نظرش را جلب میکند به آسانی دربارهٔ آن سخن میگوید. بکس مادر رامیپالد وشیی راکه گفته اند نباید به آن دست بزند پیدا میکند؛ ازهیچ اسباب بازیی، حتی اگر کمی ترسناك هم باشد، نمیترسد؛ بابیگانه ها وناشناسها هم مثل خودیها آسان وطبیعی رفتار میکند.

مادرش را دوست دارد ؛ اماگا هگاهی نافرمانیهایی از او دیده میشو د ؛ دوست دارد روی زانوهای مادر بنشیند . گاهی هم پدر ومادرش‌رانازو نوازش میکند؛ اگـر ازپدر وما درش جداشود گریه میکند. این وابسته‌گی به پدر ومادر که در این سن بسیارطبیعی است جایی برا ی میل به استقلال باز میگذارد. کودك سعی میکند خودش دست‌و صورتش رابشوید وبه تنهایی لباس بپوشد. دوست دارد هر کاری راخودش انجام بدهد وا گر مانعش شوند ، عصبانی میشود . روی زمین میغلتـد، فریاد میزند، پاهایش رابه زمین میکوبد ، اشیا را تیت میکند. همین طور بابرادر پنج و نیم ساله اش وقتی‌که موافق میل اورفتار نکند، پرخاش‌میکندو او رامیزند؛ حداقل‌خیلی با او بازی‌میکند ومعمولاً

بازیهای شان باقهر وگریه تمام میشود؛ اما دخترك درست برعکس این است :

دخترك سه سال وهشت ماه دارد؛ دختر دوم پدر ومادری است که هر دو کارمند اند وبرای نگهداری فرزند ان شان به هم کمک میکنند؛ کودك سالمی است؛ ولی ریز نقش است؛ زیرا کــ غذا میخورد، اصلاً از دوماهه‌گی اشتها نداشته است ؛ پدر و مادرش مدتهاسعی کرده اند ک به اوبه زور غذا بدهند؛ ولی دست آخر حوصلهٔ شان‌سر رفته است ودیگر در این باره زیاد اصرا نمیورزند؛ مادر دخترك، ضمن غذا دادن به او ، برایش قصه میگوید؛ دختر گاهی به‌تنهایی غذ میخورد؛ ولی بیشتر اوقات میخواهد که کمکش کنند.در اتاق خواهرش، که هشت سال دارد، ب راحتی میخوابد؛ خرس‌پنبه‌یی خودرا باخودبهرختخواب‌میبرد؛ ولی‌بیشتردرکنار پدرش استراحت میکند. همیشه پاکیزه است؛ تاحدودی هم ترسوست ؛ وقتی که سگ ناشناسی نزدیکش شود ، پا فرار میگذارد؛ به آسانی درداخل اتاق‌تاریک‌میرود؛ ولی به‌شرطی آنجامیخوابد که‌درش باز باشد چیزی که بیشتر از همه اورا ناراحت میکند حضور یک بیگانه است؛ در این صورت به آغوش پد یامادرش پناه‌میبرد ودرآنجاساکت وآرام میماند؛ باکسی هم که‌مواظب اوباشد همین کاررا میکند هرگز مستقیماً بااو گپ نمیزندو به‌شرطی بااو بازی‌میکند که‌خواهرش‌اورابه‌این کارتشویق‌کند؛ ا اشیایی که موجب ترس میشوند، سخت به وحشت میافتد؛ میگوید: که ازآنهامیترسد وبه آنها دست نمیزند.

باپدرش، که خیلی اورا نازونوازش‌میکند، ولی به زوربه اوغذا نمیدهد، خیلی مهربان است برعکس، رفتار مادرش سردتر وجدیتر است (اورابه غذا خوردن واطاعت کر د ن و ا میدارد) دخترك حرف شنو است. هرچه بگویند فوری انجام میدهد، مخصوصاً از دستورهای مادرش پیروی میکند وکمتر مخالفت ازخودنشان میدهد؛ خشمگین نمیشود، فقط موقعی فریاد میزندکه چیزی راک میخواهد به اوندهند، درعوض زیاد قهر میکند؛ پرخاشگر نیست، فقط گاهی باخواهر بزرگترش جنگ ودعوا میکند، آن هم موقعی که خواهرش نمیخواهد بااوبازی کند وبه طور کلی این جنگ دعوابه ندرت اتفاق میافتد . دو خواهر میتوانند مدت زیادی باهم باز ی کنند. بالاخره، باید گفت که خیلی استقلال طلب نیست؛ همیشه مادرش به‌اولباس میپوشاند وسروصورتش رامیشوید ، گاهی که میخواهد، به گردشش میبرد.

کسانی که این آزمایشها را درمورد کودکان انجام داده‌اند ودربارهٔ رفتار آنها تحقیق کرده اند نتیجه میگیرندکه: کودکی که در اولین سال زنده‌گی درمورد ارتباطی که بامادر دارد دچار اشکال میشود(مثلاً تنها غذا نمیخورد، تنها لباس‌نمیپوشد وغیره) دنبال به دست آوردن استقلال نیست ودر حالتها ورفتار هایی که‌ازخود نشان میدهد نه پرخاشگر است ونه مهربان.دربرابردشواریها وچیزهایی که مورد علاقه اش نیست، واکنش منفی نشان میدهد، قهرمیکند. جرأت ندارد که به اسباب بازیهای ترسناك دست بزند، ساکت میماند، گپ نمیزند وغیره ....

بنابراین، دربرابر این دومورد کاملاً متفاوت‌قرارمیگیریم: درمورد اول کودك دربرابرمادرش ودربرابرمحیط خارج‌ازخود استقلال نشان‌میدهد ودرمورد دوم‌کودك کاملاً به‌پدرومادر وابسته‌گی پیدا میکند، محیط خارج و بیگانه ها را آسان نمیپذیرد و در سازگاری بااین محیط دچار ناراحتی واشکال میشود.

شاید این دوموردگوناگون به پدران ومادران امکان دهد که به کودك‌شان ورفتار او بیشتر توجه کنند واکنشهایی راکه در برخورد با خواهر وبرادر ومحیط خارج از خود نشان میدهد در نظر بگیرند. تنها باتوجهی دقیق وتاحد امکان عینی میتوانیم ازخود بپرسیم که فرزندمان درموقع ورود به کودکستان چه واکنشی ازخود نشان خواهد داد وناسازگاریش به چه ترتیب خواهد بود.

چراکودك رابه کودکستان میفرستیم ؟

در وهلهٔ اول بایددرنظر داشت که بیشتر مادرانی که خود درزمان کودکی ازتجربهٔ رفتن بـــه کودکستان‌برخوردار نشده‌اند، مجبوراند به کاری دست بزنندکه برای شان تازه است و درنتیجه، نظری که دربارهٔ این مسأله پیدا میکنند نظری است که به طور کامل ازمحیط کسب کرده اند.

مادران گاهی کودك راتحت تأثیر سخن کسانی به کودکستان میفرستند که میگویند کودکستان رفتن برای‌کودك خوب است. گاهی هم تحت تأثیر کسانی که میگویند: بگذارید کودك‌راحت باشد، اوفرصت زیادی برای مکتب رفتن‌دارد؛ اورابه‌کودکستان نمیفرستند. یااین‌که‌کودك بزرگتررا موقعی به کودکستان میفرستند که کودك کوچکتر هم به سن قانونی رسیده باشد تا آنها بتوانند به کودکستان بروند. به این ترتیب فرزند بزرگتر دیرتر ازوقت معمول به کودکستان خواهد رفت وفرزند کوچکتر زودتر از وقت معمول ....

در این مورد نیز مادران بر دوگونه اند: مادرانی که توجه زیادی به فرزندان خود دارند وبه جای او فکر میکنند. مثلا نگرانیهای جداشدن فرزند را ازخود درنظرمیگیرند. دیگر مادرانی کهبرعکس ، به سبب توجه به گرفتاریهای دیگر ، به فرستادن کودك به کودکستان توجه چندانی ندارند .

درهردوصورت، هرمادری، به هنگام فرستادن فرزندانش به کودکستان جدایی او را به گونهٔ مخصوص به خودتحمل میکندو این به داستان زندهگی مادر، روابط زناشویی اووبالاخر، شخصیت او بستهگی دارد.

سنی که باید کودك را به کودکستان فرستاد

به دلیل آنچه گفته شد میفهمیم که سن دلخواهی برای فرستادن کودك به کودکستان وجود ندارد تابروفق آن تصمیم بگیریم . تنها کافیست که این طرز فکر راکه هرچه کودك کم سن و سالتر باشد، بیشتر نیاز به یک بزرگتر دارد، کنار بگذاریم. پیش ازسن سه سالهگی جدا کردن کودك ازمادر باعث آزردن کودك خواهد شد . کودك اگر در این سن به کودکستان فرستاده شود ، سعی میکند که بامربی کودکستان رابطهیی راکه بامادر داشته است، برقرارکند، درست مثل آن که بخواهد جای مادر را پرکند. ضمناً کودك قادر نیست که باگروه کودکان جور بیاید. ازطرف دیگر، باید درنظرداشت که مربی کودکستان شاگردان زیادی دارد وآنقدر وقت برایش باقی نمیماند که مثل مادر به تمام نیازهای این گونه کودکان رسیدهگی کند و وقتش را در اختیار شان بگذارد ، درنتیجه کودك بیشتر اوقات احساس کمبود میکند، پس به جای این که به دنبال پیداکردن سن دلخواه باشیم، بهتر است که رفتار مان را با کودك طوری ترتیب دهیم که کودك درهمان سالهای اول درخود احساس نوعی استقلال بکند وهنگام دورشدن ازخانه دچار ناراحتیها وکمبودهای عاطفی نشود.

روز رفتن به کودکستان

فرض کنیم که پدر ومادر، آن طور که باید ، به فرزند خود رسیدهگی کردند و او را برای جدا ساختن ازخود وفرستادن به کودکستان آماده نمودنـد ، باهمهٔ اینها توجـه به بعضی نکات برای به وجود آمدن یک سازگاری تحصیلی لازم وضروری است.

باید ببینیم که رفتن به کودکستان چگونه برای کودك تشریح شده است ودرنظر او چی جلوه یی دارد؟ آیاکودك خواهر وبرادرانی دارد که پیش ازاوبه مکتب رفته باشند؟ اگرمادرکار میکند ، آیا

وقت دارد که خودش فرزند را به کودکستان ببرد وبعد هم اورا به خانه برگرداند؟ آیا اورا تمام وقت به کودکستان میگذارند یافقط نصف روز.

همه این شرایط باید درنظر گرفته شوند؛ زیراکه اولین قدمی که کودك به کودکستان مینهد به طور عجیبی به این مسایل مربوط میشود.

ازدونوع مبالغه لازم است که برحذرباشیم: یکی مبالغه درتعریف ازکودکستان وداد ن یك تصویرغیرواقعی ازآن به کودك. چه دراین صورت فرزند ماهنگام ورودبه کودکستان وروبه روشدن باواقعیات سخت ناامید خواهد شد. باید بدانیم که حس قضاوت وتشخیص کودکان درمورد مسایل عاطفی بسیار قوی است وکودك خیلی خوب این گونه مسایل را احساس ودرك میکند. بنابراین، بهتراست ضمن این‌که اورا برای رفتن به کودکستان ازپیش‌آماده میکنیم هرگز این تصوررا برایش پیش نیاوریم که دنیای کودکستان دنیای کامل و بدون عیب ونقص است. نباید کودك را از کودکستان ومکتب‌بترسانیم. هستند پدران وما درانی‌که بدون توجه به تأثیر این‌گونه سخنها، مثلاً به کودك میگویند که «وقتی که به مکتب رفتی آن وقت میفهمی ....» یابه طور غیر مستقیم، ضمن صحبت بادیگران، میگویند: «مکتب ادبش خواهد کرد... آنجا یاد خواهند گرفت که ....»

هرچند آماده کردن کودك برای‌رفتن به کودکستان کاربسیار مناسبی است؛ ولی دراین آماده‌سازی‌لازم است‌که‌وقت‌فراوان‌به‌کارببریم، وبه خصوص اضطراب ونگرانی خود را، اگرداریم، به اومنتقل نکنیم، واز این رویداد، که به خودی خود درزنده‌گی کودك حایز اهمیت فراوان است، یك لحظهٔ استثنایی ودرنتیجه وحشت آور نسازیم. ورود کودك‌به کودکستان اگر باآرامش‌وتعادل پدر ومادر همراه باشد، به مراتب بهتر وپسندیده تراست؛ زیرا به این‌ترتیب کودك‌آن را در ذهن خود یك امر طبیعی تصور میکند واز پیش مضطرب نخواهد شد وهمه‌چیز رابهتر قبول وتحمل خواهدکرد. لازم‌نیست که برای مثلاً خریدن کفش منتظر رسیدن روز رفتن‌به کودکستان‌بشویم‌وآن وقت اورا باکفشی که هنوز پایش به آن‌عادت‌نکرده‌است‌به کودکستان بفرستیم. رعایت این نکته‌در بارهٔ بکس وقلم وکتابچه ومانند‌آنها هم، که‌معمولاً کودك‌نمیتواند بلا فاصله از آنها استفاده کند، لازم است.

نباید انتظار داشته باشیم‌که‌کودك در اولین روزرفتن‌به‌کودکستان برای این کار‌کاملاً آماده‌باشد.

مهم شرایط موجود است و این شرایط را به هر حال اغلب اوقات کودک به دشواری میپذیرد، به خصوص اگر کودک پیش از رفتن به کودکستان با کودکان همسن و سال خود تماس چندانی نداشته باشد و نتواند آنها را تحمل کند. این موضوع برای کودکان یگانه اهمیت بیشتری پیدا میکند. پس بهتر است که پیش از فرستادن کودک به کودکستان سعی کنیم که او با همسالان خود تماس برقرار کند، بازی کند و برای تحمل آنها آماده شود. وابسته گی زیاد به مادر و نشناختن و نپذیرفتن کسی جز او، همان طور که در ابتدای این مقاله در مورد دو کودک نمونه گفته شد، موجب دشواریهایی در برخورد با محیط خارج و با دیگران میشود.

منظره یی که روز اول ورود به کودکستان مشاهده میکنیم همیشه یادآور نوعی اضطراب مادرانه است که البته بر حسب طبیعت و روحیهٔ مادر به صورتهای گوناگونی ظاهر میشود. اضطراب و نگرانی مادر حتی در کودکانی که آماده گی کامل برای رفتن به کودکستان را دارند ایجاد ترس میکند و نتیجه اش سر و صدا، فریاد، ضجه و مویه و گریه هاییست که هر سال در این روز به خصوص در محیط کودکستان ناظر آن هستیم.

در چنین مواقعی اگر کودک مقاومت به خرج دهد و محیط تازه را نپذیرد (که زیاد هم اتفاق میافتد و غالباً با غلتیدن روی زمین و جیغ و داد کردن و حتی تهوع همراه است)، بهتر است بگذاریم که متخصصان امر (مربی یا مدیر کودکستان) به این مسأله بپردازند و در کار آنها دخالت نکنیم (نه به صورت دلسوزی و نه به صورت تهدید). آنها با تجربه یی که دارند، بهتر میدانند که چه بکنند. البته جدا شدن مادر از کودک در چنین مواقعی بسیار دشوار است و به همین دلیل سپردن او به دست ناشناسی که نقش مادر را به عهده میگیرد، آسان نیست و گاهی مادران نمیتوانند بر شعور و ارادهٔ خود مسلط باشند.

به هر صورت، از همهٔ مادرانی که در این مورد از آنها سؤال شده تقریباً همیشه این پاسخ را میشنویم که وقتی که فرزند شان از آنها جدا شده است، حتی اگر این جدایی به خوبی انجام گرفته اشکالی به بار نیاورده است، تمام صبح تا ظهر را در انتظار دوباره دیدن او در نوعی خلای عاطفی

نر انده‌اند و به جای آنکه از این فرصت و فراغت، که مدتها انتظارش را میکشیده‌اند، راضی باشند
ملب نگران و ناراضی بوده اند .

پس ناساز گاری همیشه برای کودکان نیست، در مادران هم این حالت دیده میشود و برای
نها هم مسألهٔ منحصر به فرد بودن کودك مطرح است و از روز شروع کودکستان زنده‌گی‌شان تابع
ماعتهای ورود او به کودکستان و خروجش از آن خواهد شد.

بعد از کودکستان

اگر ورود کودك به کودکستان همیشه برای مادر ها با ناراحتی توأم است ،در عوض ظهر،
منگام مراجعت کودك به خانه این ناراحتی از بین میرود. در این مواقع ، اگر مادر مشاهده کند
که این نگرانی و انتظار دو طرفه نبوده است، در دل احساس مختصر غصه‌یی میکند، مخصوصاً
گر کودك آمدن مادر را به دنبال خودش خیلی طبیعی تلقی کند یا از آن هم مهمتر دور شدن از
دوستان و همبازیها برایش دشوار باشد .

بنا بر این، بهتر است که در موقع مراجعت به خانه سعی نکنیم که همه چیز به میل ما انجام بگیرد.
مثلاً از کودك نخواهیم که به طور مفصل و مبسوط از گفتگو هایی که بادوستانش داشته است حرف
بزند. از معلم ،از بچه ها، از کارهایی که کرده است و از اولین احساسش برای مان صحبت کند.
به هر صورت ، او قادر به انجام دادن این کار نیست و بسیار طبیعی است که در پاسخ هر یک از
سؤالهای ما بگوید: «هیچ کار نکردم». پس بهتر است که اصرار نورزیم و به خصوص برای توضیح
خواستن و اطمینان یافتن به کودکستان و مربی کودکستان مراجعه نکنیم. جواب کوتاه و مبهم او خود
نشان میدهد که زیاد مایل نیست که در این باره صحبت کند. حوصله به خرج بدهیم بگذاریم زمان
بگذرد، به مرور خواهیم دید که همه چیز به صورت عادی و طبیعی در می آیند و روزهای بعد،
خود کودك، بدون آن که چیزی از او بپرسیم، برای مان از محیط تازهٔ زنده‌گیش و از کشفهای
تازه‌اش سخن خواهد گفت .

محمد امان نادری

«ریاضیات علمیست که در آن
ما هیچ گاه نمیدانیم که در بارهٔ چی
صحبت میکنیم و نه چیزی که میگوییم
حقیقت است.» (۱)

برتراندرسل

نظریهٔ ست یا زبان ریاضیات

تقریباً سرآغاز هرکتابی راکه دراین اواخر در بارهٔ «ریاضیات معاصر» نگاشته میشود صحبت موضوعات ستها ، که با استعمال و افر علامه هایی مانند $\in$ ، $\notin$ ، $\cup$ ، $\cap$ ، $\subset$ ، $\not\subset$ و $\emptyset$ توأم است، تشکیل میدهد. دلیل معقولی که در این باره موجود است این است که «نظریهٔ ست» حیثیت زبانی را دارد که بدون دانستن آن مانه تنها در عالم ریاضیات کدام کاری کرده نمیتوانیم، بلکه نمیتوانیم بگوییم که در بارهٔ چی صحبت میکنیم. پژوهش و مطالعات در عالم ریاضیات بدون دانش نظریهٔست بدان میماند که کسی ادبیات فرانسوی رابدون دانستن زبان فرانسوی مطالعه کند.(۲) متکی به آنچه که گفته آمد لازم دانستیم تا نخست موضوع ستها را به حیث زیربنای دیگر موضوعات ریاضیات ، که پیشکش آنها راتوسط نوشته های پسین خود در نظر داریم ، به خوانندهگان محترم تقدیم کنیم. برای اینکه این پارچه به کلی شکل تخنیکی را اختیار نکند و مورد استفادهٔ هر خواننده محترم واقع شده بتواند، سعی میکنیم تا استعمال این علامهها را به حد کمترین آنها کاهش بدهیم .

معرفی ست

کلمه یا اصطلاح «ست» در ریاضیات به صورت دقیق تعریف نمیشود (۳)؛ ولی این مفهوم سادهٔ ریاضیات به جای مفاهیم مانند گله، رمه، گروه، غند، فرقه، صنف، لشکر، وامثال اینها یعنی به حیث مجموعهٔ اشیا به کار برده میشود. مانند ست تمام حروف الفبای انگلیسی ، ست تمام افغانهای ذکوری که سن آنها از 15 سال زیادتر واز 46 سال کمتر است، ست تمام شاگردان صنف پنجم الف مکتب استاد بیتاب، ست تمام موتر های فعال تکسی شهر کابل که نمبر پلت آنها عدد پنج رقمی است ومانند اینها ....

هر چیزی که دریک ست شامل میباشد به نام «عنصر» همان ست یادمیشود. مانند حرفهای a ، b و c که در ست حرفهای الفبای انگلیسی شامل اند ، عناصر آن را تشکیل میدهند. یک شی میتواند که در یک ست معین شامل باشد. یا شامل نباشد؛ ولی نمیتواند که همزمان هم در آن ست شامل باشد وهم شامل نباشد، یعنی یک چیز مشخص نمیتواند که در عین وقت هم عنصر یک ست معین باشد و هم عنصر آن نباشد. به گونهٔ مثال، احمد میتواند که یا در خانه باشد یا در خانه نباشد؛ ولی در عین وقت نمیتواند که وی هم در خانه باشد و هم در خانه نباشد .

یک ست را معمولاً توسط علامهٔ قوسین یاکزکها { } نمایش میدهند وآن را به کمک حرفهای کلان لاتین نامگذاری میکنند. اشیایی که در داخل یک ست گنجانیده میشوند توسط کامه یا ویرگیول «،» از هم جدا میشوند. رابطهٔ شامل یاعنصر بودن یک شی را دریک ست به کمک علامهٔ «معمول» یعنی $\in$ وعنصر نبودن یک شی دریک ست را به کمک علامهٔ «عدم شمول» یعنی $\notin$ ارائه میکنند . به اساس این قرار دادها، که در بالا ذکر شد، اگر ست پنج عدد تام مثبت نخستین را به A نشان دهیم در این صورت ست $A = \{1 ، 2 ، 3 ، 4 ، 5\}$ میشود. چون عدد های 5,3 شامل یاعنصر ست A اند، پس در این صورت مینویسیم که $A \in 2$ وهمچنان $A \in 5$ میباشند . از این که عدد های 3- ، 0 و 7 شامل ست A نیستند در این صورت مینویسیم که $A \notin$ 3- همچنان $A \notin 0$ و به همین قسم $A \notin 7$. افادهٔ $A \in 2$ چنین خوانده میشود : « 2 شامل ست A است ، یا 2 عنصر ست A است.» افادهٔ $A \notin 7$ چنین خوانده میشود « 7 شامل ست A نیست، یا 7 عنصر ست A نیست .»

یک ست میتوانـد که حاوی یک تعداد عناصر محدود قابـل شمار باشد، مانند ست مـحصلان صنف اول پوهنحی علوم . به همین قسم یک ست میتواند که دارای یک عده عناصر نامحدود وغیر قابل شمار باشد؛ مانند ست تمام ریگهای صحرای اعظم افـریقا، یاست تمام ستاره گان آسمان . حتی ست میتواند که هیچ عنصری نداشته باشد که آن را « ست خالی » مینامند مانند ست آن مرد های که بلندی قدآنها از ده متر زیادتر باشد، یاست آن عدد های تامی که از ۱ زیادتر و از ۲ کمتر است. چـون هیچ کدام یک مرد زنده یی وجود ندارد که بلندی قد او از ده متر بیشتر باشد و به هـمین قسم هیچ یک عدد تامی که از ۱ بیشتر و از ۲ کمتر باشد موجود نیست، پس درهر دو صورت ، ست مورد نظـر ماست خالی است. ست خالی را به کمک علامه { } یا ϕ نمایش میدهند . باید بگوییم که تعـداد ستهای یک عنصره و همچنان تعداد ستهای دو عنصره یا چند عنصره بیشمار زیاد اند ؛ ولی وجـود ست خالی یک و یگانه است. یعنی از هر دسته از ستهای دیگر مانند یک عنصره یا چند عنصر نامحدود است؛ ولی تعداد ست خالی تگ و یک است و یکدانه ست خالی در عالم موجود است و بس .

تشخیص یک ست

یک ست به اساس عناصر آن تشخیص و تعیین میشود و معمولاً به دو طریق صورت میگیر د :

1 – یااین که یک ست بنابر لست نام تمام عناصر آن مشخص میشود. مانند ست $B = \{a,b,c,d\}$

2 – یا این که یک ست به اساس توضیح خاصیت(خواص)مشترك عناصر آن معین میشود، مانند ست C که عناصر آن را آن عدد های تام مثبتی که از 2 بیشتر و از 10 کمتر اند، تشکیل میدهند .

در این صورت ست C را طبق افاده $C = \{X | X \in I و 2 < X < 10\}$ ارائه میکینم و این افاده چنین خوانده میشود: «ست C را X ها تشکیل میدهند، در حالی که این X ها شامل اعداد تام (I) بوده وآن عدد های تامی که از 2 بیشتر و از 10 کمتراند.» اگر این ست C را به اساس لست عناصر آن تعیین کنیم واضح است که $C = \{3, 4, 5, 6, 7, 8, 9\}$ میشود. »

اگر هدف تشخیص ستی فرضاً D باشد که عناصر آن را پنج حرف اول الفبای لاتین باشد در این صورت ست D را به اساس لست نام عناصر آن به شکل $D = \{a,b,c,d,e\}$ ارائه کرده میتوانیم . همچنان ، همین ست D را به اساس توضیح خواص مشترك عناصر آن توسط افادهٔ { X هـر یک

از پنج حرف اول الفبای لاتین شده میتواند $D = X \mid$ تعیین کرده میتوانیم . این افاده آخر چنین خوانده میشود : « D ست X ها (متحول) است در حالی که X هریک از پنج حرف اول الفبای لاتین شده میتواند.» بـه خاطر بایـد گرفت که علامهٔ خط عمودی « ا » که بعد از حرف متحول X در داخل ست نگـاشته شده معنی کلمهٔ « درحالی‌که» را بیان میکند. مطلب عبارت : « X هریک از پنج حرف اول الفبـای لاتین شده میتواند. » چنین است که به جای X هریک از پنج حرف اول الفبای لاتین در ست D گذاشته شده میتواند ، نه کدام چیز دیگر.

از این که کدام یک از این دو طرز تشخیص یک ست سهلتر است مربوط به ماهیت ست مـورد نظر است . در مورد بعضی ستها مانند مثالهای بالا هردو طرز آن امکان پذیر بوده ممکـن تشخیص اینگونه ستها به اساس لست نام عناصر آنها آسانتر باشد . به همین قسم تشخیص ست A که عنـاصـر (عنصر) آن را صفر تشکیل میدهد، که در این‌صورت $A = \{ o \}$ میشود، به اساس‌عناصر آن آسانتر است نظر به توضیح خواص‌مشترك عناصر آن ؛ ولی ، در مورد بعضی از ستهای دیگر مانند ست E که که عناصـر آن را عدد های کسر یی که از $\frac{1}{2}$ بیشتر و از 1 کمتـر اند، تشکیل میدهند، ما نمیتوانیم که همچو ستها را به اساس لست عناصر آنها تشخیص کنیم. چه عدهٔ عناصر آن بـه حدی زیاد است که ما نمیتوانیم نام‌آنها را لست‌کنیم ، چنان‌که در ست E بالا بیشمار کسرهایی موجود اند که از $\frac{1}{2}$ بیشتر و از ۱ کمتر اند. در بعضی موارد علی رغمی‌که تعدادعناصر یک ست موردنظر بیشمار زیاد میباشد؛ ولی باآنهم تشخیص ست مذکور به اساس لست عناصر آن امکان پذیر است. مانـنـد : ست عددهای مثبت تام $\{1, 2, 3, 4, \ldots\}$ یاست عدد های تا می که مضرب ۳ است، یعنی بر ۳ تقسیم پذ یر است: $\{\ldots, -6, -3, 0, 3, 6, 9, \ldots\}$. سه نقطه یی که به طـرف را ست د ا خـل ست نوشتـه میشوند این مطلوب را که عنا صر ست ، بادرنظر داشت خاصیت مشترکی که دارند، ا دامه دارند، میرسانند. به همین قسم سه ،سه نقط یی که به هردوطرف داخل ست نوشتـه میشوند این مطلب را که عناصر ست به هردوطرف ، بادرنظرداشت خواص مشترکی‌که دارند، ادامه دارند، افاده میکنند.

عددهای اصلی وعددهای ترتیبی یک ست

مطابقت یک به یک، یا تقابل، ا سا سیتر ین وساده ترین مفهوم ریاضی است که در مرحلهٔ

خیلی نخست، شمارش روی آن امکانپذیر میگردد. چنانکه انسان ابتدایی هنگامی که گوسفندانش رااز مطورها به چراگاه هها میبرد و به مقابل هر گوسفند یک سنگریزه در ظرفی میانداخت. شامگاهان زمانیکه گوسفندانش را از چراگاه می آورد به مقابل هر گوسفندیك سنگریزه را از ظرف میگرفت. درصورتیکه یک یاچند سنگریزه باقی میماند او میدانست که چند تا از گوسفندانش موجود نیست. این طرز شمارش انسانهای ابتدایی که به اساس مفهوم «تقابل» استوار است بیانگر این حقیقت است که مفهوم ست، به شکل کانکریت آن، پیشتر از مفهوم عدد درذهن ایجاد میشود. همچنان مفهوم شمارش در ذهن کودکان، در مراحل نخست، به اساس همین مفهوم «تقابل» یامطابقت یک به یک ایجاد میشود، هنگامی که یک کودک تعداد اشیا را به کمک انگشتانش شمار میکند در حقیقت از تطبیق همین مفهوم «تقابل» استفاده میکند. عدد، مفهوم نسبتاً بعدتر و مجردیست که به اساس مفهوم تقابل در ذهن نطفه میبندد. برای شمارش اشیامابه وجود عدد نیاز مندیم.

هر عددی که بیانگر تعداد عناصر یک ست است به نام «عدد اصلی» Cardinal number همان ست یاد میشود، یعنی عدد اصلی یک ست پاسخگوی این پرسشی، که در ست چند عنصر موجود است، میباشد. (٤) عدد اصلی یک ست B را به n (B) نشان میدهند. اگر دو ست: A = { a ، b ، c ، d } و { 1، 2،3،4 } = B درنظر گرفته شوند، چون بین عناصر این دو ست A و B یک تقابل یا «مطابقت یک به یک» موجوداست، یعنی به هر عنصر ست A تنها یک عنصر ست B وبه همین قسم به هر عنصر ست B، فقط یک عنصر ست A تقابل میکند، پس به این اساس میتوان ادعا کرد که تعداد عناصر هر دو ست A و B باهم مساویست، یعنی $n(A)=n(B)$. (٥)

متکی به مفهوم «تقابل»، دانشمندان ریاضیات ستها را به دو دستهٔ ستهای قابل شمارش و ستهای غیر قابل شمارش دسته بندی نموده اند : هر ستی که بین عناصر آن وعناصر ست اعداد محاسبه یی : C ={0، 1، 2، 3...} یک تقابل موجود باشد به نام ست قابل شمارش یاد میشود. هر ستی که بین عناصر آن وعناصر ست محاسبه یی یک تقابل موجود نباشد به نام ست غیر قابل شمارش یاد میشود. (٦)

بعضی اوقات ضرورت میافتد که دربارهٔ چگونه گی یک یاچند عنصر یک ست چیزی بدانیم، یعنی میخواهیم بدانیم که کدام عنصر یاعناصر ست حایز کیفیت وچگونه گی مورد نظرماست. به

گونۀ مثال میخواهیم بدانیم که کدام شاگرد یک صنف (که حکم یک ست را دارد) در امتحان آخر مضمون ریاضیات حایز بلندترین نمره گردیده است، در این صورت مابه وجود عددی نیازمندیم که چندم بودن (ترتیب شماره) نام شاگرد مطلوب را، در جملۀ شاگردان صنف، ماتوضیح کند.

هر عددی که چندم بودن (ترتیب) عناصر، یاعنصر، یک ست را در آن ست توضیح میکند بهنام «عدد ترتیبی» Ordinal number همان ست یاد میشود. عدد ترتیبی ست جوابگوی سوال «کدام عنصر یاعنصر ست؟» است. و این عدد دربارۀ چندعنصر داشتن ست چیزی نمیگوید، بلکه ترتیب موقعیت یک عنصر، یاعناصر را در یک ست بیان میکند. (۷)

ستهای مساوی وستهای معادل

دوست A و B «باهم مساوی» گفته میشوند درصورتی که هردوی آنهادارای عین عناصر باشند؛ به گونۀ مثال، اگر ست {3،5،7،9}= A وست B طوری که عناصر ست B را آن عددهای تاق یک رقمی که از ۱ بیشتر است درنظر بگیریم، چون آن عددهای تاقی کـه یک رقمی بوده و از ۱ زیادتر اند عبارت از 3،5،7،9 میباشند، پس به این اساس ست{3،5،7،9}= B میشود، از اینجا معلوم میشود که هردوست A و B حاوی عین عناصراند، بنابر تعریفی که دربالابیان شد، ستهای A و B باهم مساویست.

دوست C و D «باهم معادل» گفته میشوند درصورتی که بین عناصر آنها یک مطابقت یک به یک موجود باشد. به عبارت دیگر، دوستی که «عـدد اصلی» آنهـا باهم مساوی باشند معـادل یک دیگر گفته میشوند.

بنابر آنچه که دربالا گفتیم، دوست مساوی باهم معادل نیز میباشند؛ ولی ضرور نیست که دو ست معادل باهم مساوی هم باشند.

از آنجایی که در گنجانیدن عناصردر ست مربوط آنها مراعات ترتیب شرط نیست، پس به این اساس ستهای: {3،5،1} ، {3،1،5} ، {1،5،3} و{5،3،1} همۀ آنها عین ست بوده با هم مساویست. (۸)

به خاطر باید داشت که { a } باشی « a » ازهم متفاوت اند. (۹)به گونهٔمثال، بکسی کـه‌حاوی یک دست لباس است باهمان دست لباس عین چیز نبوده بلکه متفاوت است.

ازآنجایی که نگارش عین‌عنصر به صورت تکرار دریک ست، درست مر بو ط بنابر قرارداد پذیرفته شده، کـدام تغییری وارد نمیکند، پس به این اساس ستهای{a، b، a}، {a، a، b، b، }، {b، a، b، }، { a، b } باهم مساوی اند، که از جملهٔ آنها ست { a، b } شکل ساده ترین پذیرفته شده است .

متکی به این دوقرارداد، نخست این‌که عدم مراعات ترتیب جای درنوشتن عناصر درست کدام تغییری وارد نمیکند؛ دوم این‌که‌نگارش عین عنصر به‌صورت تـکرار درست کـدام تغییر ی ایجـاد نمیکند؛ مامیتوانیم که به کمک ستهای‌محدودعالمهای‌نامحدود در امورد مطالعه قرار بدهیم. به‌طور مثال‌اگرست‌الفبای دری که حاوی ۳۴ عنصر (حرف)است، (۱۰)، بادرنظر داشت‌همین دوقرار دادپذیرفته‌شده‌درنظر بگیریم، مامیتوانیم که تمام واژه‌ها وکلمات‌دری، حتی صوتهای بیمعنی، که عدهٔآنهابیشمار است، به کمک همین ست محدود 34 عنصری (حرفی) بنگاریم .

اکنون به گفتهٔ لویس کارول: «وقت‌آن رسیده است‌که از بسیار چیزها سخن گفته‌شود.»(۱۱) سوال پیـدا میشود کـه متکی برقرار دادی کـه دربالا بیان شـد، ستهـای :{2،1،2}، {1،2،2} و{1،1،2} باهم مساوی بوده همهٔ آنها به کمک عین ست { 1،2 } ارائه شده میتوانند . به همین قسم ستهای: { a } { a،a،a } و{ a،a }باهم مساوی انـدکه شکـل‌ساده‌ترین آنهاست { a }است؛ ولی هنگامی که موضوع ستها برای تفهیم کودکان وشاگردان مکاتب به کمک‌شکل توضیح میشود بین ستهای مانند :

{ ٭، ٭، ٭ }، { ٭، ٭ } و { ٭ } تمییز و فرق‌قایل میشوند . چنانچه ست { ٭ } رایک‌ست یک عنصره، ست { ٭، ٭ } رایک ست دوعنصره وست { ٭، ٭، ٭ } رایک‌ست سه عنصره (اگر چه شکلهای «٭»عنصرستها به‌یک‌اندازه بوده‌وعین شکل‌رانشان‌دهند) میگویند.پس به اساس قرارداد چراهرسه ستی که عناصر آنها را عین شکل «٭» تشکیل میدهد عین‌ست { ٭ } را ارائه نمیکند؟

اگرچه پاسخ درست ،دقیق وکاملاً فلسفی این‌پرسش‌آنقدرساده نیست تامابتوانیم که‌توسط این اثرمحدود شده‌ازعهدهٔ آن به‌درآییم؛ ولی‌باآنهم، سعی میورزیم تا توضیحاتی‌که موجب اقناع

خاطرپرسنده گردد، در زمینه ارائه نماییم. تاجایی که ما به ستهایی که عناصر آنها را عددها، خواه حسابی یا جبری، تشکیل میدهند سروکار داشته باشیم، در این صورت چون عدد یک، مفهوم ذهنی است که وجود خارجی ندارد و هستی هر عدد، یکه و یگانه است، پس در این صورت، اگر کدام عدد، حسابی یا جبری، به حیث یک عنصر کدام ست به کار برده میشود، در صورت نگارش تکراری آن، درست کدام تغییری وارد نمیکند. چه، وجود هر عددی که یگانه است، دو یا چندمرتبه نوشتن تکراری آن بر این مفهوم وصفت وحدانیت آن چیزی نمیافزاید؛ ولی هنگامی که شکلها به حیث عناصر یک ست به کار برده میشوند، از آنجایی که بنابر «نظریه‌ست» شکلها به حیث ست نقاط مورد پژوهش قرار میگیرند؛ هرنقطه در فضا جای ومحل خاصی را که مختص به خود همان نقطه است اشغال میکند: پس به این اساس هر نقطه از نقطهٔدیگرفضا متمایز است. چون هرشکل از نقاطی متشکل است که مربوط خود آن است و از نقاط شکل دیگر متفاوت است، درنتیجه هرشکل از شکل دیگر، اگرچه کاملاً کاپی یکدیگر و از لحاظ رنگ و اندازه یک چیزهم باشند، متمایز میباشند، پس هرزمانی که اگرشکلها به سمت عناصر ستها به کار برده میشوند، در صورت ترسیم تکراری شکلهای همانند در یک ست، درست مذکور تعیر وارد میکند، یعنی اگر یک شکل دو، سه یا چند مرتبه در یک ست به صورت تکرار رسم میشود، ست مورد نظر را، به ترتیب، دو عنصره، سه عنصره یا چند عنصره میسازد.

ستهای فرعی Subsets یک ست

اگر ست تمام شاگردان یک مکتب را A وست تمام شاگردان صنف اول ب همان مکتب را B بنامیم، واضح است که هر شاگرد صنف اول ب یک شاگرد همان مکتب نیز میباشد، یعنی هر عنصر ست B یک عنصر ست A هم میباشد. دوستی که چنین رابطه در بین آنها موجود باشد یکی را ست فرعی دیگرش مینامند که در مثال بالا ست B ست فرعی یا سب ست، ست A است .

تعریف : «یک ست S ست فرعی ست T گفته میشود درصورتی که تمام عناصر ست S شامل ست T باشد، وآن را چنین ارائه میکنند: SCT وچنین خوانده میشود: «S ست فرعی T است: .»(۱۲) اگر دقت کنیم، فهمیده میشود که تعریف بالا در بارهٔ این که آیا تمام عناصر ست T شامل ست S هم میباشد، یا چطور؟ چیزی نمیگوید .

حال میخواهیم بدانیم که آیا یک‌ست ، ست فرعی خودش شده میتواند ، یا چطور؟ پاسخ درست این پرسش بلی است؛ زیرا تمامِ عناصر یک ست در خود همان ست شامل است ، پس بنا بر تعریف هر ست ، ست فرعی خودش میباشد.

آیاست خالی‌ست فرعی یک‌ست ، فرضاً A ، شده میتواند یاچطور؟ برای پاسخ به این پرسش تعریف بالا را به‌بیانیه منطقی معادل آن به عبارت : «یک‌ست S ست فرعی ست T گفته میشود در صورتی که درست کدام عنصری موجود شده نتواندکه شامل T نباشد.» بیان میکنیم. از اینکه درست خالی کدام عنصری موجود شده نمیتواند (نیست) که در یک ست مورد نظر نباشد. بنا بر تعریف اخیر ، ست خالی ست فرعی هر ست میباشد. در این جا سوالی ایجاد میشود که آیا ست خالی ست فرعی خودش میباشد؟ پاسخ‌درست این پرسش نیز بلی است؛ زیرا پیشتر توضیح شد که هرست ، ست فرعی خودش میباشد ، پس متکی به این‌حقیقت ست‌خالی نیز ست فرعی خودش‌میباشد

چنان که پیشتر گفته شد ، در رابطهٔ BCA ست B راست فرعی ست A مینامند ، به‌همین قسم ست A را به نام« ست مافوق» یا سوپر ست Superset ست B یاد میکنند . زمانی‌چنین واقع میشود که در یک سوپر ست ، فرضاً A ، کم ازکم یک عنصر موجود میباشد که درست فرعی آن ، فرضاً B موجود نمیباشد ، در این صورت ست B را یک ست« فرعی مناسب » Proper Subsetست A میگویند (۱۳) این رابطه بین ستها ی A و B را چنین : BCA ارائه میکنندو چنین خوانده میشود «ست B یک ست فرعی‌مناسب ست A است» برای این‌که تشویشی ایجاد نشود بایدگفت : تاجایی که خود مفاهیم «ست فرعی» و« ست فرعی مناسب» موضوع بحث نباشد ، اکثر نویسنده‌گان موضوع «ست تیوری» هریک ازعلامه های $\subset$ یا $\subseteq$ را ، به صورت‌آزادانه ، برای توضیح مفهوم رابطه «ست فرعی بودن» به‌کار میبرند. وکمتر دیده میشود که آنها در بارهٔ ست فرعی مناسب و سوپرست صحبت کنند .

بنا بر آنچه که تا اینجا گفته آمدیم ، آیاست خالی ، ست فرعی مناسب خودش شده میتواند؟ چرا استدلال کنید. آیا ست خا لی ست فرعی مناسب کد ام یک ست دیگر شده میتواند؟ استدلال‌کنید آیایک‌ست ست فرعی‌مناسب خودش‌شده میتواند؟ چرا؟ استدلال کنید .

محاسبهٔ تعداد ستهای فرعی یک‌ست محدود

جهت محاسبهٔ تعداد ستهای فرعی یک ست محدود، در مرحلهٔ نخست یک‌ست یک عنصره، فرضاً { a } را در نظر میگیریم. بهوضاحت دیده میشود که { a } دارای دو ست فرعی، که یکی آن ست خالی { } ودیگرش خود { a } اند ، میباشد . اکنون یک عنصر دیگر، فرضاً b ، را درست { a } میافزاییم، که در این صورت { a،b } حاصل میشود . از آن جایی که { a } یک ست فرعی { a،b } است پس به این اساس تمام ستها ی فرعی { a } که عبارت از { a } و { } اند، نیز در جمله ستهای فرعی { a.b } شامل انـد ، حال بـه هر یک از ستهای فرعـی { } و { a } عنصر b را اضافه میکنیـم، در نـتیجـه دوست فرعی دیـگـر { b } و{ a،b} ست {a،b} حاصل میشوند کـه در این صورت تعداد تمام ستهـای فرعی { a،b } به ٤ میرسد . اکنون اگر به {a،b} یک عنصر دیگر، فرضاً C ، را بیفزاییـم، در این‌صورت یک‌ست سه عنصره {a،b} نتیـجه‌میشود، چون {a،b} یک ست فرعـی { a،b،c } است ، پس هر چها رست فرعی آن ، یعنی: { }، { a } { b } و{a،b}، نیز در جمله‌ستهای فرعی{ a،b،c } شامل اند. اکنون به این 4 ست فرعی‌عنصرC را بیفزاییم، 4 ست فرعی‌دیگر{ a،b،c } که عبارت از‌ستهای: { c }، {a،c}، {b،c} و { a،b،c} اند حاصل‌میشوند. درنتیجه تعداد تمام ستهای فرعی‌ست سه‌عنصره {a،b،c}به 8 میرسد. به‌همین‌قسم اگربه‌تعداد عناصرست سه عنصره {a،b،c} که حاوی 8 ست فرعی‌است، یک عنصردیگر، فرضاً d را اضافه‌کنیم‌به‌این 8 ست فرعی: { }، { a }،{ b }، { c }،{a،b}، {a‘c} {b،c} و{ a،b c} آن 8 ست فرعی دیگر، که‌به ازدیاد‌عنصر d در هر یک از ستهای‌فرعـی بالا حاصل‌میشوند ، افزایش میابد. در نتیجه‌مجموع تمام ستهای فرعی‌این ست 4 عنصره { a،b،c، d } به 16 میرسد .

از مطالعهٔ رابطه یی که بین تعداد عناصر وتعداد ستهای فرعی ستها ی محـدود موجود است برمی آیـد که به ازدیاد یک عنصر دریک ست تعداد ستهای فرعی ست نوینی که حاصل میشود 2 چند تعداد ستهای فرعی ست پیشین آن است. چنان‌که:

ست خالی { } که عدهٔ عناصر آن صفر است، دارای ۱ ست فرعی، یعنی: $1=2^0$،

ست { a } که عدهٔ عناصر آن 1 است، دارای 2 ست فرعی، یعنی : $2=2^1$،

ست { a ، b } که عدهٔ عناصر آن 2 است، دارای 4 ست‌فرعی، یعنی: $4=2^2$،

ست {a ، b ، c} که عدهٔ عناصر آن 3 است، دارای 8 ست فرعی، یعنی : $8 = 2^3$، همچنان، ست {a ، b ، c ، d} که عدهٔ عناصر آن 4 است، دارای 16 ست فرعی، یعنی : $16 = 2^4$، بهمین قسم، ست {a ، b ، c ، d ، e} که عدهٔ عناصر آن 5 است، دارای 32 ست فرعی، یعنی : $32 = 2^5$ میشود.

پس به این اساس، بادر نظر داشت اصول استقراء ریاضی، به آسانی میتوان ادعا نمود که تعداد تمام ستهای فرعی یک ست n عنصره 2^n میباشد ، که در این جمله ست خالی و همچنان خود ست مورد نظر نیز شامل اند .

آیا گفته میتوانید که تعداد ستهای 5 عنصره چندتا ست؟ راجع به تعداد ستهای فرعی یک ست ست ده عنصره چی فکر میکنید؟ از هزار ست زیادتر است یاکمتر؟ دربارهٔ تعداد ستهای فرعی یک ست 64 عنصره چی فکر میکنید ؟ اگر کسی بتواند که در هر ثانیه یکی از این ستهای فرعی را بنویسد پس چقدر وقت کافی خواهد بود تاتمام ستهای فرعی این ست 64 عنصره را بنویسد؟ مدت یک ماه یک سال؛ یک قرن؟ یابیشتر از آن ؟

چون تعداد ستهای فرعی یک ست 64 عنصره عبارت از 2^{64} است، حال آنکه این عدد عبارت از : 616 551 709 073 744 446 180 میباشد. فرض کنید که نفر مذکور شب وروز بدون تعطیل وبی انقطاع کار کند و در هر ثانیه یک ست فرعی را بنویسد، وچون در یک سال در حدود 31558000 ثانیه موجود است ، پس برای نوشتن تمام ستها ی فرعی مورد نظر فقط کمی بیشتر از پنجاه و هشت هزار میلیارد یا 58 کوادر میلیون quadrillion سال لازم پندا شته میشود. «... طبق نظریه یی که اکنون دربارهٔ تکامل جهان مورد قبول است ثوابت وسیارات وزمین در حدود ۴ میلیارد سال قبل از توده های بیشکل تشکیل گردیده اند. ازطرف دیگر میدانیم که سوخت اتمی بهثوابت، خاصه بهخورشیدماکارمایه، (انرژی) میدهد ممکن است ده تا پانزده میلیارد سال دیگر دوام کند. به این ترتیب تمام مدت عمر جهان از 20 میلیارد سال کمتر خواهد بود.(۱٤) حال آنکه این 20 میلیارد سال در مقایسه با 58000 میلیارد سال، که برای نوشتن تمام ستها ی فرعی یک ست 64 عنصره لازمی پندا شته شده است، خیلیها ناچیز است .

اگر A یک ست فرعی ست B یعنی A⊂B بوده و با لنو به B یک ست فرعی ست A یعنی B⊂B باشد در این صورت هر دو ست A ، B عین ست را ارائه میکنند و میگویند کستهای A و B باهم مساوی‌اند. و این رابطه بین A ، B را چنین نمایش میدهند $A=B$

با در نظر داشت تعریف بالا دو باره رابطه بین ستهای حرفهای کلمه های « لب» و « بلبل » چی فکر میکنید ؟

آیا لازم است که « نظریه ست» در برنامهٔ ریاضیات گنجانیده شود؟

کیلی A. Cayley، دانشمند پر نبوغ ریاضیات در خطابهٔ ۱۸۸۳ خویش گفت: « خیلیهـــا دشوار است تا نظریه‌یی در بارهٔ پهنای زیاد و وسعت عظیم ریاضیات معاصر ابراز شود. »(۱۵) حال آنکه تمام ساختار ریاضیات معاصر به کوه پایه های « ست تیوری» بنیان گذاری شده ، و افزون بر این، این نظریه موجب توحید و انسجام قسمتهای گوناگون علم ریاضیات نیز گردیده است. ست تیوری نه تنها در ساختار شکل معاصر علم ریاضیات نقش عمده و اساسی دارد، بلکه در اکثر ساحه‌های علوم دیگر نیز طور مستقیم یا غیر مستقیم مورد استفاده قرار گرفته است. چنان‌که ، در این تازه‌گیها مضمونی به‌عنوان: « ویژه‌گیهای نوسازی اسلوب تدریس فزیک» که در مجلهٔ پروفزیکس به‌عبارت: «...ساحهٔ تعلیم و تربیه ریاضیات نسبت به فزیک زیـاد مدرن گـردیـده است . اساس قـرار دادن موضوع ، ست تیوری ، درآموزش ریاضی یک طریقهٔ مؤثـر را در توحید تدریس ریاضی به‌وجود آورده است . ریاضیدانها در ساحهٔ تعلیم و تربیه به ویـژه در صنفهای ابتدایی یاحتی قبل از مکتب بسیار پیشرفت کرده‌اند، باوجود آن این تجارب ریاضیدانها برای فزیکدانها رهنمود ارزنده شده میتواند. »(۱٦) که توسط ای ستال ، سزیک نگارش یافته است، شاهد مدعای ماست .

متکی به گفتهٔ بالا و بسا دلایل دیگر ، خیلی ناگوار خواهد بود که تدریس مفاهیم عمدهٔ ست تیوری از برنامهٔ تعلیمی ریاضیات در مکاتب حذف گردد و روی همین حقیقت اکثر ممالک مفاهیم اساسی ست تیوری را به حیث رکن اساسی برنامه های تعلیمی خویش پذیرفته اند .

تجارب نشان داده است مشکل‌حادی که در مرحلهٔ نخست پذیرش موضوعات ست تیوری در برنامه‌های تعلیمی ایجاد میشود منشأ آن عدم دانش عمیق و حتی کافی معلمان ریاضی و حتی نویسنده‌گان این موضوع است که یک نـوع واکنش منفی در پـذیـرش آن نشان داده و میدهند . از ایـن که ست

تیوری به حیث تار وپود ساختمان ریاضیات امروزی به کار برده میشود، علی رغم مشکلاتی کــه به آن مقابل بود، توانست تا در طی چند دههٔ گذشته راه خود را در برنامهٔ تعلیمی اکثر ممالک جهان باز کند .

افزون بر آنچه در بالا گفته شد ریاضیات معاصر که زیر بنای آن را «نظریه ست» تشکیل میدهد، نه تنها در قلمرو خالص خود ریاضیات ساحه های گوناگونی از قبیل ریاضی اکسیوماتیک ابسترک الجبر، به شمول نظریه گروه ها، حلقه هـا، ساحه ها وفضای وکتوری؛ کامبینتوریال تپالوژی و پتالوژی الجبری؛ نظریهٔ هالیتس؛ نظریهٔ فضاهای خطی وبسی ساحه‌های دیگر ایجاد کرده است (١٧) ... بلکه در رشته های مختلفهٔ علوم و تکنالوژی وحتی در مطالعات علوم بشری مورد استفاده قرار گرفته است. دامنهٔ وسیع تطبیق ریاضیات معاصر با منطق ریاضیات نه محض ساحات مختلفهٔ فزیک وانجینیری را احتوا کرده ، بلکـه مطالعات رشته های علوم دیگر ازقبیل : پلان گذاری صنایع ،علم طب، کیمیای حیاتی ، کیمیای مالیکولی ، فزیک حیاتی وسوسیولوژی را نیز تحت شعاع قرار داده است وحتی در بررسی مسایل فلسفه وزبا نشناسی نیز مورد استفاده قرار گرفته است .(١٨)

بنابر دلایلی که در بالا ارائه شد دلیلی برای طرح پرسش این که « چرا نظریهٔ ست در برنامهٔ تعلیمی ریاضیات گنجانیده شود؟» باقی‌ عتما ند . تذکر باید داد که وجود مفاهیم نظریهٔ ست وبسا مفاهیم دیگر نمیتواند که از مشکلات برنامهٔ ریاضیات بکاهد. یک نصاب تعلیمی هنگامی مؤثر واقع میشود که مورد استفادهٔ اعظمی واقع شود واین زمانی واقع میشود که آموزگار به مواد آن آشنا بوده از عهدهٔ تدریس مؤثر آن موفقانه به در آید .

رویکرد ها References

1. Felix, Lucienne: "The Modern Aspects of Mathematics", Science Editions, Inc., New York, 1961, p., 53.

2. Stewart, Ian: "Concepts of Modern Mathematics", Penguin Books Ltd, Middlesex, England, 1975, P., 43.

3. Toskey, Burnett: "College Algebra A Modern Approach", Addison-Wesley, Pub., Inc., London, 1962, P., 13.

4. Wren,'F.Lywood: "Basic Mathematical Concepts", Mc Graw-Hill Book Comp., N.Y., 1965, pp., 12-15.

5. Ibid.,

6. Ibid.

7. Wheeler:"Modern Mathematics: mn Elementary Approach", (2nd Ed.), Books / Cole Pub., California, USA, 1966, P., 72.

8. Ward,E · Hardgrooe, : "Modern Elementary Mathematics", Addison-Wesley Pub., Readings Mass, 1964, p.19.

10 ـ« روش املای زبان دری »، پذیرفتهٔ اتحادیه نویسنده‌گان ج.د.ا.، مطبعهٔ تعلیم وتربیه سال۱۳۲۳، ص .۳.

11 ـ نقل از مقدمهٔ برکتاب: «یک، دو، سه، بینهایت»، توسط ژرژگامون، ترجمه: احمدبیرشک، انتشارات نیل، ۱۳٤۲ هجری.

21 ـ ژیل ونادری، « ستها و استعمال آنها »، چاپ دفتر پیدا گوژی فرانسه‌درکابل، سال سال ۱۳٥٤، ص .۲۲.

13. Wren, : "Basic Mathematical Concepts", P. 3

41 ـ ژرژرگاموف : « یک، دو، سه بینهایت»، ص ص ۱۹ـ۲۰.

15. Stewart,: Concepts of Moderu Mathematics), P., 1

16 ـ « ویژه گیهای نوسازی اسلوب تدریس فزیک »، نویسنده ای ستال، سزیک، ترجمهٔ محمدقاسم، مجلهٔ« عرفان »، شماره هفتم، سال شصت ودوم، میزان ٦۳، ص ۹۲.

17. Felix, p. (Uiii),

18 ـ ژیل ونادری، ص .ج، مقدمهٔ کتاب« ستهاو استعمال آنها »،

د پوهاند محمد رحیم الهام ژباړه

د دویمې ژبې د تدریس پرابلمونه

ولې دویمه ژبه زده کوو؟

زموږ ګران هیواد ا.د.ج. یو کثیر الملیتي هیواد دی. دلته له ۳۲ جلاجلا ژبې موجودې دي او خلک خبرې پرې کوي. په دغو ژبو کې ځینې ژبې لکه پښتو، دري، اوزبیکي، ترکمني، بلوڅي نورستاني، پشه یي زیات شمیر ږغیدونکي لري. خو پښتو او دري دسوابقو، فرهنګي او ادبي غنا دږغیدونکو دشمیر، په ورځینو چارو او په علمي، ادبي، سیاسي چارو او آثارو کې دکارونې له مخې ملي ـ دولتي موقف لري.

دثور تر انقلاب مخکې، له پښتو او دري نه پرته زموږ دهیواد والو پرګنو په نورو ژبو نه آثار چاپیدل، نه په راډیو ـ تلویزیون کې دپرته له ځینو ژبو (لکه بلوڅي) په کې خپروني کیدې او نه دنورو ژبو ماشومانو په خپلو مورنیو ژبو زده کړه کوله. دثور تر انقلاب وروسته، په دغو ټولو یادشوو ژبو کې هم اخبارونه او علمي ـ ادبي آثار لیکل کیږي او خپریږي، هم په راډیو ـ تلویزیون کې په کې خپروني کیږي او هم ماشومان په خپلو مورنیو ژبو زده کړه کوي.

دا.د.ج. له ژبینو شرایطو او دخلکو تر مینځ مفاهموي اړتیاوو له ضرورتونو سره سم دنورو ژبو ږغیدونکي ملي ـ دولتي ژبې او همدارنګه پښتو ژبې دري او دري ژبې پښتو هم زده کوي. موږ په دې مقاله کې «دویمه ژبه» هغه ژبه بولو چې یو زده کوونکی یې له خپلې مورنۍ ژبې نه په علاوه په رسمي

گه زده کوی . یعنی پښتو ژبې ته دری ، دری ژبې ته په پښتو ، اوزبیکی ، ترکمنی یا مثلاً بلوڅی ی ته پښتو یا دری « دویمه » ژبه ده.

ویناکول یوازې انساني خاصه ده . له نورو ژبو څخه دانسان توپیر په ژبه باندې کیږي . ژبه فاهمي (ارتباط)او ژغیدو وسیله ده. دعلم تشکیل ، دهغه ثبتول او ساتل او منتقلول دژبې په واسطه کن کیږي. ژبه دابداعي تفکر بنسټ تشکیلوي. که ژبه نه وی ترقي نشته. تمدن نشته او کلتور نشته . انسان کلتوری میراث دژبې په واسطه افاده کیږ ی . دهر ملت او ملیت په ژبه او ادبیاتو کې دخلکو بلې ، آرمانونه او فکر نغښتل شوی او ذخیره شوی وی . نو که څوك له خپلې مورنی ژبې څخه لاوه یوه بله دویمه (حتی خارجی) ژبه زده کړی ، نو په انساني اړیکو باندې لازیاتره پوهیږی دانساني مبارزو او بشری لاس ته راوړنو لا ژوره ستاینه ور په برخه کیږی.

که زموږ دتولنې یو غړی دخپل یوورور ملیت ژبه زده کړی دهغوی دتأریخ ، تمدن او کلتوری س ته راوړنو دپیژندنې له پاره یوه مهمه وسیله تر لاسه کوی. نو زموږ په سوونځیو کې ددویمې ژبې ده کړه ، په حقیقت کې داوغانستان دورونو ملیاونو په هنر ، معماری ، موسیقی ، ادبیاتو ، تأریخ ، لي جغرافیې پوری اړه پیداکوی. له دی امله ددویمې ژبې کورس دتمدن او انسان پیژندنې کورس ی. او ددویمې ژبې دزده کړی له برکته زموږ دواحد کثیر اللسان هیواد پرګنو تر منځ دیووالی ، موتې والي او رووروگلوی مزی لا پسې ټینګیږی ؛ دیوبل په ګډ و هیلو ، شریکو آرمانونو ، شریکه اضې ، ګډ مستقبل باندې په ژوره او شعوری توګه پوهیږی ؛ نو دخپل هیواد دسمسوروالو ، آبادولو ، استقلال او ملي حاکمیت دساتلو ، دعادلانه ټولنې دجوړولو له پاره په ګډه سره او په خپلو منځو کې لولی ، امنیت ، یووالی ، برابروالي او ګډی همیشنی همکاری او متقابل احترام دلا ټینګولو او ساتلو ، پاره په ګډه سره اغیزمنه او سودمنه مبارزه کوی .

ددویمې ژبې دزده کړی هدفونه

کیدای شي وو ایو چې په مورنی ژبه خبری کول هر چاته دمهارتونو داعتیادی عملونو داجراکولو ره پروسه ده. نو ددویمې ژبې دزده کړی هدف په فردکې ددغه دول عملونو پر پروسې باندې پوی بلي دغه دول پروسې زیاتونه ده.

ددریمي ژبې زده کړې عمده هدف په فرعي عامو او خاصو هدفونو باندې ویشلای شو.
د دویمې ژبې دتدریس عام هدف په دا وي چې زده کوونکي په هغه پوهه او مهارتونو سمبال کړي چې په د ویمه ژبه کې داغیزناکې مفاهمې له پاره ضروري دي. په دې کې دا هدف هم نغښتي دی چې زده کوونکي ددویمې ژبې ژغیدونکي اوددوی کلتور وپيژني.
ددویمې ژبې خاص ژبیني هدفونه په دې توګه لندولای شو :

۱ـ ددویمې ژبې دژغیدونکي په خبرو باندې، چې په عادي او نورمال سرعت سره وي، پوهیدل، په داسې حال کې چې دتفاهم موضوع عادي او غیر تخنیکي وي.

۲ـ په آساني اوروانې سره دشفاهي ژبې داسې کارول چې دتلفظ او ګرامری درستوالي معیارونه په کې سا تل شوي وي .

۳ـ په آساني اوروانې سره دچاپي اولیکلي درسي مواد لوستل چې ډیرسخت اوګران نه وي.

٤ـ په دویمه ژبه کې دخپلوتجربو په حدودکې دمنلو ړمعیارونو سره سم دموضوعاتو لیکل .

ددویمې ژبې دتدریس کلتوري هدفونو په دې دول اټکلولای شو :

۱ـ ددویمې ژبې دژغیدونکو په ورځینی ژوندباندې، دعاداتو، کورنی ژوندانه، کار اوتفریح، اوتیپیکو اړیکو په شمول، پوهیدل .

۲ـ ددویمې ژبې دژغیدونکوپه جغرافیه او تأریخ باندې، داقتصادي، اجتماعي اوسیاسي حالاتو اواړیکوپه شمول، پوهیدل.

۳ـ ددویمې ژبې دژغیدونکو دهنر، موسیقي، ادبیاتو، علم اومدنی لاس ته راوړ نوستاینه .

٤ـ ددویمې ژبې له ژغیدونکوسره دا .د.ج. دوروبهو اتباعوپه توګه دمتقابل احترام، ګډې همکارۍ، و روږګلوۍ، یوموتي والي، دشریک او هوسا ژوند اوعادلانه تولنی دجوړولو دژورو احساساتو راپارول او دواحد هیواد افغانستان داستقلال او محکمې بشپړتیا ددایمي ساتنی له پاره چملووالي .

دزده کړې ماهیت :

دلته هغه تیوري نیوریګانی نه څیړو چې دزده کړې دماهیت دسایکالوجیکي اوفیزیالوجیکي اړخونه او دهغو اړیکي په ژوررعلمي اوتخنیکي څیړندود بیانوي، بلکې له دې مقالي څخه د دویمې ژبې دګرانو ښوونکو دزیاتي استفادې له پاره دغه موضوع په غیرتخنیکي او آسانه عبارتونو په لنډه توګه بیانوو .

زده‌کړه، په اصل کې، دلغبير داسې يوه پروسه ده‌چې دژوندي اورگانيزم په دماغي اوفيزيکي سلوک کې، دتجربې په واسطه پيښيږي. رسمي‌زده‌کړه دتجربوهغه مجموعه ده‌چې زده‌کوونکي په ښوونځي کې حاصلوي. دزده‌کړې دپروسې وروستۍ پړاو عادت دی. داعتياد دپروسې وروستي پړاومهارت دی. نوزده کړه ماهيتاً دعادت تشکل‌دی. ددويمې‌ژبې (نوې ژبې) زده کړه‌دامعنی‌لري چې‌زده‌کوونکي‌دوينايي‌عادتونوله‌يوې‌مجموعې(نظام)سره‌عادت‌وکړي. زده‌کړه‌دقوانينو‌په رعايت سره ترلاسه کيږي. خوژبه هغه وخت ز ده کيږ ي چې‌قوانين له ياده و ايستل شي او خبرې کول اوتوماتيک بڼه غوره کړي.

دويناناداو ژغونه دی. ليکل شوې کلمه دداسې ژغونو د ترکيب دسمبول څرگند ويه ده‌چې‌معنی ته‌انتقال و رکوي.

اغيزناکه زده کړه هغه وخت صورت‌مومي چې عکس العمل اوتوماتيکه بڼه غوره کړي. دغه کارپه دې شرط ترسره کيدای شي چې دزده کړې دقوانينو رعايت‌وشي. دزده‌کړې اساسي‌قوانين په دې توگه ښودلای شو :

١ـ واضح تحسس: زده‌کوونکي‌ته بايد دزده‌کړې دموضوع په باب مشخص احساس ورکړشي.

٢ـ زورور محرکت. اغيزناکه زده‌کړه هغه وخت ترسره کيږي چې زده‌کوونکي‌دنوې پوهې دکسبولو هيله من وي.

٣ـ بشپړه پوهيدنه: زده کوونکي بايد پر اړونده موضوع باندې پوره وپوهيږي.

٤ـ دشعور تمرکز: څومره چې زده‌کوونکي‌دزده کړې موضوع ته دير ځيروي، په هماغه‌اندازه ژورورباندې پوهيږي .

٥ـ زيات اوژوندی تمرين پسه پرلسه پسې زياترو فاصلوکې : لازم دادی چې دهيرولو دتمايل پرضد تينگه مبارزه وشي .

٦ـ له برياليتوب سره داقناع کيدو احساس : که زده‌کوونکي له خپل کار سره علاقه ولري، نوپې شوق هم زيات وي اوله خپل کارڅخه خوند اخلي.

دژبې‌دتدريس‌اوزده‌کړې‌نوروارخونوته په‌وروسته بياوگرزو، اوترهغه مخکې به د لچسپه

وی چی دژبی دتدریس او زده کړی دیلابیلو میتودونو لنډه تاریخچه او خپله دمیتودونو دتکامل پروسه په لنډه توگه بیان کړو. (۱)

میتود څه معنی لری :

میتود دتیوری، پرکتس اووسایلو ترکیبی مجموعی ته وایی چی دیوکار په سر ته رسولو کی ورڅخه استفاده کیږی. دژبی دتدریس میتود دتر یوی اندازی پوری دژبی دماهیت دتحلیل دپرنسیپونو پر بنسټ باندی تثبیتیږی، اوداتر دیری اندازی پوری دتدریس تخنیکونه تعیینوی.

ځینی پوهان داسی وایی چی دژبی په تدریس کی بریالیتوب اوناکامی دتاکلی میتود په غوره کولو پوری اړه لری. ځکه، داچی دژبی په تدریس کی څه شی او هغه شی باید څه ډول تدریس شی دمیتود پر بنسټ باندی غوره کیږی.

ځینی نور بیاد ابله افراطی نظریه لری چی دژبی په تدریس کی میتودونه هیڅ په دردنه خوری؛ که څوک اراده وکړی چی یوه ژبه زده کړی نوبی زده کوی . نودزده کوونکی کیفیت اساسی اهمیت لری.

خوځینی پوهان په دی عقیده دی چی دژبی دزده کړی بنسټیز عامل ښوونکی دی. دمیتودونو اهیمت دښوونکی له اهمیټه سره مساوی دی . میتود دښوونکی په لاس کی د تدریس یوه وسیله ده.

واقعیت ، مگر داسی دی چی دتعلیمی نصاب اورگانونه دایم نوی کتابونه په نو ومیتودونو تهیه او ښوونکو ته سپارښتنه کوی چی دژبی په تدریس کی دی هغه تطبیق کړی. له ښوونکو څخه داهم غوښتل کیږی چی دغه میتودونه په پرله پسی توگه دنویو پیداکیدونکو تیوریو په رڼاکی وازمایی. خو دعمل په دگر کی زیاتره ښوونکی دنویو میتودونو په مقابل کی حساسیت ښیی او په مقابل کی یی مقاومت کوی. خو زاړه میتودونه په نویوکی تکامل کوی ، نه د اچی طردکیږی . سره له دی دژبی دتدریس په میتودونوکی افراط او تفریط هم لیدل کیږی. له همدی امله دژبی دتدریس د تکامل تاریخ هم چا

---

(۱) وگوری :

1-Theodore Huebener, How To Teach Foreign Languages Effectively, Revised Edition, New York University 1965, pp.1-6.

شپږه لوګه نه دی څیړلی، ښایی له همدی امله وی چی دژبی په تدریس کی دمیتود داهمیت په باب
اطی متقابلی نظریی رامنځ ته شوی دی .

دیر څله لیدل کیږی چی ددویمی ژبی درسی کتابونه په یو میتود تنظیم شوی وی خو ښوونکی یی
ل دول تطبیقوی، نوباید چی ددغو دوارو ترمنځ تو پیروشی، یعنی میتود اوتدریس دی یوشی
ګنل شی. دمیتود تحلیل د درسی کتاب پرمحتوا او د تدریس تحلیل د ښوونکی پرعمل باندی
له رسیدای شی .

دژبی دتدریس دمیتود په تحلیل کی دغه لاندی عوامل په نظر کی نیول کیږی :

دمیتود اړیکی دژبی له تحلیل سره؛ دهغو میتودونو تکامل چی باید تحلیل شی، متداول اورایج
دونه له څه شی څخه تشکیل شوی دی او توپیرونه یی په کومو شیانو کی دی .

میتود او د ژبی تیوری :

دژبو پر مختلفو تیوریو باندی تکیه کول دژبی دتدریس مختلف میتودونه را منځ ته کوی. هغه
دونه چی ژبه دشکل له نظره تحلیلوی او هغه میتودونه چی ژ به دمحتوا په لحاظ تحلیلوی او
میتودونه چی دژبی اړیکی له واقعیت سره په نظر کی نیسی ټول یوله بل څخه توپیر لری .

میتود اودژبی تشریح :

دژبی دتشریح بیلا بیل دولونه دبیلا بیلو لهجو، بیلا بیلو سبکونو اومحتویاتواو بیلا بیلو کشف
ر ژبنیو کته ګوریو د څرګندیدو باعث ګرزی. هغه کته ګوری چی دیوی ژبی په تشریح کی را برسیره
ی وی په هغه میتودکی درس ور کول کیږی چی په همدی تشریح باندی بنا شوی وی. دمثال په
ه که یو ژبپوه د «کتاب سپین دی» او «الهام معلم دی» جملی یو دول وبرلی ، او څونګ څپل
د پر همدی تشریح باندی بنا کړی، نودواړه جملی په یودرس کی راوړی؛ خوکه څوک یی دوه
له جملی وګڼی اودتدریس میتود پر همد ی تشریح بنا شوی وی ، په جلا جلا درسونو کی یی
یسوی .

میتود او لومړی او دویمه ژبه :

څینی پوهان دلومړی (مورنی) او دویمی ژبی دزده کړی پروسی سره جلا ګڼی، اوڅینی یی

يو دول گڼي . له دی امله هم دژبې دتدريس ميتودونه توپير مومی ، يعنی دلومړی او دويمی ژبې تدريس له پاره له يوه ميتود، ياله جلا ميتودونو څخه کار اخلي .

ميتود او د ژبې دزده کړې پروسه :

ډير داسی ميتودونه هم شته چی په کی دژبې دزده کړې دپروسې څرنګوالی په نظرکی نيول کيږی. دمثال په توګه ځينی ميتودونه پرهغو شرايطو باندی ټينګار کوی چی په کی لومړی ژبه زده کيږی ؛ لوپر تقليد، اعتيادی حافظه، غير ګون او قياس باندی ټينګار کوی . خو بيا داسی ميتودونه هم شته چی داخبره ناممکنه ګڼی او پردی مفکوری باندی بنا شوی وی چی طبيعی ميتودله سره نشته؛ ځکه ميتود الزاماً يو تصنعی سيستم وی.

داسی ميتودونه هم شته چی نه کوم تيوريک بنسټ لری اونه دژبې پر تحليل یاتشريح باندی بناوی اوزياتره دمجربو ښوونکو ددرسونو مجموعی وی؛ خو تريوه حده پوری پرځينو فرضيو باندی بناشوی وی . (۲)

دژبې دتدريس دتکامل پړاوونه

لرغونی يونان او منځنی پيری :

د روم دامپراتوری له رامنځ ته کيدو څخه وړومبی رومیانو يونانی ژبه د دويمی ژبې په تـوګه زده کوله. د دی کارله پاره به يې يونانی ښوونکی استخدامول او همدارنګه به يې يونانی ژبې مريان او خدمتوونکی په خپلو کورو کی ساتل. کله چی دغه امپراتوری پر اختيا وموندله نور وخلکو دلاتين په زده کړه پيل وکړ ، ترڅو چی دغه ژبه دلويديزی نړی بين المللی ژبه ، دکليسا او دولت ژبه اوديوی اوږدی مودی له پاره دعلم يوازنی ژبه، او په ښوونځيو کی د تدريس يوازينی ژبه شوه . او دغه ژبه تر معاصر و وختونو پوری خپل دغه موقف وساته .

له دی امله، په يورپ کی دژبې دتدريس ميتود دلاتين له ژبې سره پيوستون درلود . په منځنيو پيړ يوکی لاتين دتدريس ژبه وه. دتدريس ميتودونه دګر امرونو پر بنسټ باند ی بنـا وو چی دفتری خلک يې زغيدلو، لوستلو او ليکلوته په دويمه ژبه کی چمتو کول . تول اکا دميکی زده کړ ی تقريباً په همدی ژبه سرته رسيدلی .

---

(۲)وګوری : William Francis Mackey Language, Teaching Analysis : Indiana University Press 1965,PP,137-140.

د رنسانس دوره :

داخبره مهمه ده چې دلاتین د تدریس دخرابوالي په باب شکایتونه دچاپ تر اختراع وروسته پیل کېږي . له هغو لوموړنیو کارونو څخه چې د چاپ دماشین په واسطه سرته ورسیدل د یونانی او لاتیني کلاسیکو آثاررو بیا رامنځ ته کول وو. دغه آثار به په ټول یوروپ کې توزیع او تدریس کیدل .
خو هغه ژبه چې دلاتین کلاسیک آثار په کې لیکل شوي وو، دهغه وخت له هغه لاتین څخه څو قرنه زاړه او ځکه ور څخه مختلفه وه چې په اکادمیکه اروپا کې استعمالیدله. سره له دې، د دغو کلاسیکو آثاررو ژبه دلاتین سم او اصیل شکل بلل کیده ، داسې شکل چې باید دلاتین گرامرونه او دهغې ژبې د تدریس میتودونه ور باندې بنا شوي وای . لاتین گرامرونه ، چې دکلاسیکو آثارو پربنسټ باندې لیکل شوي وو، غټیدل او پیچلي کیدل تر څو چې د هغوی مطالعه، ددې پر ځای چې خلک دکلاسیکو لوستلو ته آماده کړي ، په خپله هدف وگرزیدل . داسې فرمانونه صادریدل چې دغه لاتین دې باید ددې ژبې دهغه وخت درایج شکل ځای ونیسي؛ نوځکه لاتین په یوه مړه ژبه بدله شوه او ورو وروېي خپل ځای اروپایي ملي ژبوته ورخوشي کړ.

خو مخکې تردې چې دا واقعه پیښه شي، دلاتین دتدریس دښه والي له پاره ځینې هڅې وشوې چې دگرامر زده کړه‌دې دگرامر له پاره‌پرېښودله شي.په کال ۱۵۳۲ کې‌یولنډگرامر(په۶۷مخونوکې) د Di Marini له خوا‌په دې‌نیت ولیکل شوچې «لاتین پوهان، اونه گرامر پوهان، دزده کوونکو له دپلې څخه وباسي. » لوتر اودهغه معاصر میلانچتون هم له‌بیخي شکلي گرامراودقواعدوله تدریس سره مخالف وو .

مونتین په خپله یوه مقاله کې وايي چې دلا تین ژبه‌یې دقواعدو له لوستلو څخه پرته زده‌کړه ، ځکه چې پلاریې دکهاله ټول غړي ، دیوآلماني ښوونکي په شمول چې په لاتیني ژبه دږغیدوله‌پاره استخدام شوي و، دې ته مجبوررول‌چې‌یوازې‌په‌لاتین وږغیږي—اوماشومانو به‌هم، مخکې تردې چې خپله موږني ژبه‌زده کړي، باید لاتیني ژبه زده کوله—خوکله چې‌مونتین دگوین پسه پوهنځي کې، چې باید هلته یې گرامری قواعدلوستلي وای، شامل شو‌په بیړه‌یې هغه لاتیني هېره کړه چې په ډیری رواني سره‌یې پکې خبری کولې.

په همدې محال کې، رالیچیوس دهغه وخت دژبې دتدریس له هغو میتودونو څخه شکایت

کاوه چې دلوستلوپرځای یې پر ګرامرټاندی ټینګار کاوه. ترڅو دغه خلف نامتوچکی روزونکی کومینیوس دژبې دتدریس نوی میتودونه‌دنوی‌اصولوپربنسټ‌باندی‌رامنځ ته‌کړل. کومینیوس‌دقواعدو پرځای له‌تقلید، تکرار اوزیات تمرین څخه په لوستلواو ږغیدلوکی کار اخیست. ګرامر د اسقراء پراساس په غیرمستقیمه توګه ضرورت و. کومینیوس‌په۱۶۳۱کی‌خپل‌کتاب—Ianua Linguarum reserata (دژبودر وازی پرانیستلی شوی) وکیښ. په دی کتاب کی‌لغتونه په څوزروکلمو باند ی محدود وو اوهره کلمه په داسی یوه جمله کی استعمال شوی وه چې دمعنی څه ناڅه څرګند ونه یې کوله. یوکال وروسته دغه بل کتاب د Didactica magna په نامه‌باندی‌خپورشو. په‌دی‌کی‌هڅه شوی وه چې دژبې ترحدودو ووزی اود معا صری پدا ګوژی بنسټ‌کښیږدی. خود کو مینیوس علاقه دژبې تدریس څخه ونشکیدله. د هغه په Linguarum methodus novissima نو می کتاب کی لومړنی کوښښونه شوی‌دی چې ګرامر داستقرا ءله لیاری تدریس کړی اودده یوبل کتاب Orbis pictus (۱۶۵۸) لومړنی اثروچې ژبه‌یې دعکسونو په وا سطه تد ریسوله.

اوه‌لسمه‌اواته‌لسمه‌پیړی:

که څه هم دکومینیوس دآثارولویه برخه دهغه ترمرګ وروسته ددووسدیوپه تیریدوسره هیرشول خومفکوری یې کله کله دهغوله خوا بیا ر اژوندی کیدلی چې د ژبې له تدریس سره‌یې دلچسپي لرله. دکومینیوس اومونتین مفکو ری په هغه کتا ب کی راغلی دی چې‌جان لاک د— Some Thoughts Concerning Education (۱۶۹۳) (ځینی مفکوری دپوهنی‌او روزنی په باب) په‌نوم لیکلی‌دی.

دلاک په نظر «ژبې دفن دقواعدو پربنا جوړی شوی نه دی، بلکی په تصادف سره اود خلکو دشریک استعمال له امله جوړی شوی دی. اوهغه څوک چې په‌دغوژبوسمی‌خبری‌کړی‌له همدی‌نه پرته بله قاعده نلری؛ اونه کوم بـل هیڅ شی چې پری اعتماد وکړی پرته له خپلی حافظی نه، اودږغیدوله هغه عادت نه‌چې د هغو خلکو په طرزیې زده‌کړی دی چې ورته اجازه شته سمی خبری وکړی، چې‌په بل عبارت یوازی دعادت له مخی ږغیدل دی ....»

دکومینیوس عقاید همدارنګه دباسیدوله خواتعقیب شول چې وروسته په ۱۹۶۳ کی‌دروسو دیبطرفی روزنی او پوهنی د مفکورو تر اغیزی لاندی راغی. خوپه دیـرشدت سره د هغه وخت

د روزونکوله خوا ورسره مخالفتونه ښکاره شو ل چې ویل یې په پوهنه اوروزنه کې یې دکلاسیکو آثارومطمئن موقف په خطرکې اچولی دی.

داته لسمي پیړی ترورورستي خلورمې پورې په مکتوبونوکې داسې رواج وچې له دویمې ژبې په لومړی ژبه ترجمه وشي . دغه چلند دمیدنګر د Praktische franzosische grammatik له خپریدونه وروسته (۱۷۸۳) معکوسه بڼه غوره کړه. ده تینګار کاوه چې ترجمه دې له دویمې ژبې څخه دګرامر دقواعدو دتطبیق له لیارې په لومړی ژبه وشي.

داتلسمې پیړی په پای کې دلاتین دګرامر تدریس په خپله هدف وګرزید . نورنو لاتین دتدریس ژبه نه وه او دهغه دقواعدو تدریس او تطبیق دیو دول فکری تمرین بڼه غوره کړې وه. داخبره حیرانوونکې نه وه چې هغه لږ شمیر ژبې چې دهغه وخت ځینو مکتبونوته ننوتلي وی دلاتین پرمیتود باندې تدریس کیدلې او په هماغه شان ذهني اصولوبه کره کیدلې. * (دوام لری)

---

* پاملرنه:

دګرانولوستونکوپام دې خبرې ته راګرزول غواړم چې ددې مقالې نږدې ټوله برخه له هغو دووکتابونو څخه ترجمه شوی ده چې په (۱) او (۲) مأخذونو کې معرفي شوی دی. زموږ په هیوادکې ددویمې ژبې دتدریس پرابلمونه بېزه وروسته دژبې دتدریس دلنډ تأریخ اودژبې دتدریس دمیتودونوبیانولو څخه (چې البته ترجمې به وی ، اوپه زړه پوری هم دی) وڅیړم.

(رحیم الهام)

ج . حکمتی

عکسونه اولوستونه

د ښوونې او روزنې داوږ دې پیچلې او له مسؤ ولیت څخه ډکې پروسې او د ندې د ښه ترسره کولو په خاطر دښوونځیو مسؤ ولین او په تیره بیا ښوونکې دلوست د پرمخ بیولو له پاره له بیلا بیلو وسیلو څخه دلوست دمرستیالو مواد و او فعالیتونو په توګه کار اخلي. داځکه چې هر وطن پرست، تکره اوپه پداګوژیکو اصولـو او میتودونو مجهز او خبر ښوونکی ترهر څه د مخه غواړي چې له لوست او تدریس څخه یې زده کوونکې په مؤثره توګه استفاده وکړي او دغه دلوست مؤثریت نه یوازې دښو ونکې څخه په موضوع باندې حاکمیت، تجربه، افاقیت، له نویو تحولا تو څخه باخبر تیا اودلوست اوژوندانه ترمنځ دسالم ارتباط در لودل ایجابوي، بلکې ددغو ترڅنګ دلوستونو مؤثریت داهم لازم ګڼي چې باید هرلوست درده کوونکو له پاره دلچسپ او په زړه پورې وي اودتدریس په پروسه‌کې ددرسي کتاب څخه علاوه او دهغه ترڅنګ یولړ داسې مواد هم تهیه او برابرشي چې دزده کوونکې د علاقې او فهم وړ اوله لوست سره نه بیلیدونکې او لږ ترلږه نژدې اړیکې‌ولري. ضرورنه دې اونه ښایي‌چې‌دغه دلوست مرستیال مواد په بیه‌ګران وي اوپه‌مشکل‌سره لاس‌ته‌را وړل شي. هر څومره چې‌مواد ساده، کم بیه حتی وړیا او په‌آسانۍ‌سره ترلاسه کیدای شي‌په هماغه اندازه ښوونکې کولای شي چې په ریاته اندازه دخپلو لوستونو په پرمخ بیولوکې ور څخه کار واخلي.

هغه مرستیال مواد چې‌دیور ښیوصفاتودرلودونکې‌دي اوغواړوپه لنډه توګه دلته ګرانولوستونکو ته دهغو خبر و په ترڅ کې دهغو معرفي، اهداف، ترتیبول، کارول او په پای‌کې ارزیابي بیان‌کړ و

عبارت دی له عکسونو څخه اوله همدی امله موږپه موضوع عکسونه او لوستونهٔ تیاکلی ده.

دعکسونومعرفي یا پیژندنه: په عامه توګه عکس اوعکسونه هرڅوك پیژني اوان واړه ماشومان هم تر زیاتي اندازې ور سره آشنا دي خو په خاصه توګه عکسونه چی موږ ور پاندی خبری کـوو عبارت دی له هغو موادو څخه چی په مجلو ، اخبارونو ، کتابونو ، کلیزونـو او داسی نورو کـې چاپیږی او کیدای شي چی تور او سپین او یا رنګه وی. دغه مواد هم تصویرونه او رسمونه وی او هم عکسونه چی په مجموعي توګه په انګریزی ژبه دسمعي او بصری اصطلاح ګانو په ترڅ کی ورته «اوار عکسونه یا تصویرونه» (Flat pictures)وایی . دا ځکه چی دانګریزی د Picture کلمی جامع معنا (۱) تصویر ، عکس ، واقع ډوله شرح او (۲) دعکس سره ښودل او مجسم کول دی (انګلیسی- فارسي لنډ قاموس ٤٦٠ مخ.) نو همدا وجه ده چی موږ یې د اختصار له پاره صرف دعکسونو یا تصویرونو په نوم یادولو او دا د دی له امله چی که رسم وی او یا تصویر وی اویاهم پخپله عکس ، له پورتنیو منابعو (مجله ، اخبار ...) څخه ، د عکس په بڼه لاس ته را تلای شي یاپه بله و ینا دیوه تصویر او رسم بل نقل هم اصلاً دهغه دعکس په بڼه تر لاسه کوو. نوکه یې عکسونه وبولو او که یې تصویرونه هدف ئماعه یوشی وی ، یعنی هغه مواد چی هم لـه پورتنیو منابعـو څخـه هم دتورا وسپین او هم په رنګـه توګه لاس ته راځی او مورم یې هم پخپلـه درسـم او تصویر وی او هم دعکس. په جمله کی به یې ووایو : هغه څه چی دعکس اخیستنی له لاری له چاپی منابعو څخه تر لاسه کیدای شي دلته یې عکسونه یا تصویرونه بولو . دغه عکسونه او تصویرونه بیلا بیل موضوعات احتوا کـوی . دزده کوونکو او ښوونکي او دټولګی او ښوونځی له عکس او صحنی څخه نیولی بیا دهر ډول انساني دلو او فعالیتونو ، دژویو (حیواناتو)، الوتونکو ، تأریخی او جغرافیایی ځایو نو او حتی اقلیمی شرایطو پوری داټول دهغوی محتوا کیدای شي او تو پیر یې یوازی زموږ په هدف او انتخاب پوری اړه لری.

عکسونه په حقیقت کی ډیر ور یا سمعی او بصری مرستیال مواد دی چی ډیره لږ او حتی هیڅ بودجه نه غواړی ، او تقریباً دهیواد په هرګوټ کی لاس ته راتلای شي. ددغو موادو یوه بله مشخصه داده چی لکه چی ومو ویل، اکثر و باکی تقریباً ټول لوړه کوونکو عکسونه په یوه یا بله بڼه لیدلی وی. نو له دی امله د« بلدتیا» عنصر لا دمخه تر لاسه شوی وی. خو دغه واقعیت یو څه استثنا یې حالت هم غوره کولای شي. او هغه په دی معناچی یو شمیر هغه واړه ماشومان چی سن یې لا دښوونځی دشاملیدلو نه

وی او مثلاً ور کتون ته ځی ، کله کله بنایی دیوه تصویر یا عکس او ژوندی شی ترمنځ توپیر کوا او په تیره بیا دتصویر دمحتوا تفکیک کول ورته له ستونزو ډک وی او کله هم له دغه کار څخه بیغ بی وسه پاته کیږی. دساری په توگه ، کله چی یوه وړه ماشوم ته څپل عکس وروښودل شی نودی په ځواب کی ددی پرځای چی روایی « دازماعکس دی»، وایی « دازه یم. » نودلته باید روا یوچو دوړوماشو مانو ښوونکو (دغی نکتی ته د میندواو پلرونو پام هم رااړول په کاردی .) ته لازمه د چی لومړی له دی درکه ځان ډاډه کړی چی ددوی زده کوونکی د عکسونواوژوندیو شیانو ترمنځ په‌توپیرپوه اوپه عکسونوکی مختلف شیان په گوته کولای شی (دظاهری بنی په‌تفکیک). اودغه‌خبر یوښل شوی حقیقت ، چی دعکسونو اهداف تاکنه ، محتوا اواستعمال‌او ترتیب‌دغه ټول‌شیان دمغوی په درسی گټورتوب باندی مستقیمه اغیزه لری.

دعکسونو هدفونه اوغوښتنی

ددرسی مرستیالو موادو په توگه له عکسونوڅخه کار اخیستل ډیر هدفونه ترسره کوی اوهر ښوونکی با ید څپل ا هد ا ف اوغوښتنی مخکی دمخه مشخصی کړی او په څپل درسی پلان کی‌یی په لیکلی توگه په نظرکی ونیسی ، ځکه دغه هدفونه اوغوښتنی‌دلوست‌ټوله رانلونکی پروسه ټاکی‌یی د هر لو ست مربوط عکسونه باید مشخصو اهدافوته رسیدل ممکن وگرځوی . په عمومی توگه دعکسونواهداف دساری په ډول په دی لاندی عبارتونوکی بیانوو :

۱ـ ددی له لپاره چی نجونی اوهلکان وکولای شی ساکن تصویرونه ولولی او دمغوی مفهوم تولاسه کړی.

۲ـ زده کوونکو ته دلوست لاښه معنا داره او په زړه پوری گرځول .

۳ـ له وړو زده کوونکوسره مرسته کول چی هغوی دتفکیک او تشخیص کولو ، تفسیر کولو ، پرتله‌کولو او اختلاف موندلو مهارتونه زده کړی .

٤ـ له نجونو او هلکانو سره دنوښتی (ابتکاری) فکر کولو او د مجرد و او پیچلو شیانو څخه دمعنی په اخیستلو او پوهیدلوکی مرسته کول.

٥ـ په زده کوونکی د هنری ذوق او ښکلا خوښونی علایق تحریکول او تقویه کول .

دعکسونو یا تصویرونو لاس ته را وړل او تیارول :

عکسونه له مختلفومنابعوڅخه لاس‌ته را وړل‌کیدای شی. لکه چی مخکی موورېل‌کیدای شی‌چی

دغه مواد هم پخپله عکسونه وی او هم رسمونه، هم ساده (تور او سپین وی) او هم رنگه. له رسمونو څخه زموږ منظور دادی چی د یوه شی یا منظری لوړی رسم ایستل شوی دی او بیا دغه عکس اخیستل شوی وی ځکه پخپله دلومړی لاس رسم شوی او انځور شوی مواد گران دی او په آسانی سره نه شی لاس ته را تلای. دغه مواد له کتابونو (په داسی صورت کی چی پخپله دغه کتابونه یا نور د زیاتی استفادی وړ نه دی او یا باید عکس له کتاب څخه ونه ایستل شی)، مجلو، ورځپاڼو او د عکسونو له هغو اضافی فایلونو څخه ترلاسه کیدای شی چی په مطبعو او چاپخایونو کی موجود وی. په ښارونو کی باید ښوونکی دعکسونو اوتصویرونو په لاس ته راوړلو او برابرولو کی ستونزی و نلری ځکه هغوی کولای شی چی له پورتنیو او و رته منابعو څخه یی لاس ته راوړی اوخپل کلکسیون تری جوړ کړی او له ځانه سره یی وساتی چی په لازمو وختونو کی کارتری واخلی. دښوونی اوروزنی وزارت سمعی اوبصری مرکز، دکلتوری ددولتی کمیتی مربوطی څانگی په تیره بیا دباختر آژانس، د تلویزیون او سینما توگرافی مربوطی څانگی، د افغانتور ریاست او حتی کتابتونونه او د جرید و او ورځپاڼو مؤسسی کولای شی چی په یوه یا بله توگه مرسته وکړی. معلومه ده چی دښار د ښوونځیو ښوونکو ته په دی لاره کی زیات امکانات موجود دی او یوازی ددوی خپلی هڅی اوکوښښ غواړی چی خپل مطلب ترلاسه کړی. پخپله زده کوونکی هم مرسته کولای شی. دهیواد په ولایتونو او لیری سیمو کی ښوونکی کولای شی چی دښوونځی دا داری له لیاری د ولایت د ښوونی اوروزنی له ریاستونو څخه مرسته وغواړی او همدا رنگه ښوونکی کولای شی چی دهغو ملی ورکشاپونوته دورتگ او گډون په وخت کی دارتیاوړ موا د برابرکړی چی د ښوونی اوروزنی وزارت د تألیف او ترجمی دریاست له خوا دایریږی. همدا رنگه که چیری ښوونځی دولسوالی ته نژدی واقع وی. په هری ولسوالی کی لږ ترلږه یو عکاس موجود وی او ښوو نکی کولای شی چی زده کوونکی د عکسونو اخیستلواوبرابرولو په با ب دزیاتو معلوماتو له پاره عکاسخانی ته دعلمی سیرپه توگه بوځی اویاکه امکان ولری پخپله عکاس تولگی ته وروبولی چی له یوشمیرعکسونوسره ورشی اود زده کوونکوته دفلم اخیستلواوعکس د چاپولوعملیه په تفصیل سره بیان کړی. اوکه چیری پخپله ښوونکی کامره ولری نوکولای شی یوشمیر هغه عکسونه واخلی چی ددمیه لوستونو پوری اړه لری. دمثال په توگه دیوه خوړ، غره اویادځمکی دبلی برخی عکس د

جغرافيي له پاره، د تأريخي ځای عکس دتأريخ له پاره، ياد اختر او واده دوړ ځوعکس دانثراپالوجي له پاره، دانتخاباتو عکس د ټولنپوهنې اوداسې نور وله پاره. هرڅه چې دعکسونو محتواوی خوتر هر څه دمخه دموضوع سره دارتباط نه علاوه بايد چې ښر گنداوپه زړه پورې هم وی اوپه رواني لحاظ هيڅ ډول ستونزه را منځ ته نه کړی .

دعکسونو استعمال او کارول

صرف نظر له دی چې نوموړی عکسونه دپروجکټور په واسطه ښودل کيږی يادټولګی د دړی پرمخ، اوکه صرف دټولګی په ديوالونو باندی ځوړند شوی ، خودغه په اصطلاح «اوار عکسونه ياتصويرونه» يودقيق، منظم اوپه ځان کی نغښتی پيغام رسری. يوشمير عکسونه او تصويرونه لادمخه په لاندنی برخه کی توضيحات لری چی ددغوپيغام اومحتوی بيانوی. په کليوالی ښوونځيوکی دټولګی ديوالونه ددغو تصويرونوله پاره مناسب دی ځکه اکثر ديوالونه سپين رنګ لری اوټول زده کوونکی کولای شي دغه مواد په آزادانه توګه وګوری. کله چې عکسونو ته دلوست په ارتباط نوره اړتيانه ليدله کيږی بايد چې ليری کړای شي. همدارنګه له اندازی زيات عکسونه هم دټولګی دوداني دننه ګډوډی را ولي اوهم نابښکلي ښکاری. له بلی خواد موضوع تسلسل هم خرابوی او زده کوونکي مغشوشوی .

په عکسونو باندی زيات لاس وهل او تماس و رسره کول هغه خرابوی اويايي بيخي له منځه وړی چې له استفادی څخه وځي. نوددی له پاره چې دغه مواد خراب نه شي که چيری امکان ولري بايد دمحلي ترکاڼ په مرسته يوه پايه چوکاټ جوړ کړای شي چې په هغه باندی عکسونه وښودل شي او بايد دمحلي ترکاڼ په مرسته يوه پايه چوکاټ کړای شي په هغه باندی عکسونه وښودل شي اوکه چيری يوه کلکه کاغذی قطعه موجودوی له هغی څخه يوه يا په چوکاټ بايو Stand جوړيدای شي

له هر ډول تخنيک څخه چې د استعمال په وخت کی کار اخيستل کيږی، خو اصلي خبره داده لکه چې وموويل د زده کوونکو توجه او د لچسپي بايد په بشپړه توګه تأمين شي. دزده کوونکو علاقی دپيداکولو اودمباحثي درامنځ ته کولو ډيرښه ميتود دپوښتنو مطرح کول دی. پوښتنی هم کيدای شي چې پخپله له عکس سره ملی وی او يايي ښوونکی وپوښتي او يا دواړه، دااصلا په پوښتنو او دپښتنو په ميتود او حالت پوری اړه لری. زياتر وختونه ښه په زړه پوری مباحثه هغه وخت منځ ته راځي چې دښوونکي او؛ ده کوونکو دواړو له خوا ووځخه يوله بله پوښتني او ځوابونه مطرح او بيان شي .

دساری په توگه فرض کوو چې یو عکس دیوی ځو کسیزی کورنۍ غړی او پخپله دکور د دننه برخه راښي . د دغسی یوه عکس په باب ښوونکی په دی لاندی توگه پوښتنی کولای شي :

١ـ آیا په دغه عکس کی تاسی څه وینی ؟

٢ـ څولك ویلای شی چی د دغه کور غړی په څه شی بوخت دی ؟

٣ـ دغه نجلی چی چپ لاس ته ولاړه ده څه کوی ؟

٤ـ آیا تاسی هم په دغسی یوه کورکی اوسیږی ؟ څه ورته والی او څه اختلاف لری؟

٥ـ آیار موږ دهیوا دپه کومو سیمو کی دا ډول کور ونه شته؟ که رده کړ ونکی لوی وی نو دغسی پوښتنه کیدای شي.

٦ـ آیا د دغه کور خاوند تاسی ته څه ډول سړی ښکاری (دکار په ارتباط): او داسی نور.

په دی توگه د ټولگی مباحثه به د ټولی کیسی په باب (چه له عکس څخه معلو میږی) روانه وی او څرنگه چی په لوست پوری اړه لری نو ښوونکی باید د تبصری کولو او لا ر ښو ونو په ترڅ کی د مباحثی رهبری وکړی .

دپوښتنو په ترڅ کی باید زیات فشار په هغو پوښتنو واچول شي چی پسه « ولی ؟» او « څرنگـه ؟» سره پیل کیږی څکه په دی توگه زده کوونکی دحقایقو ترمنځ رابطه پیدا کوی اونتیجی ته رسیږی. دغه کار په دوی کی دابتکاری فکر کولو رمینه برابروی اوله ذهنی ودی او پراختیا سره یې مرسته کوی.

د ټولنیزو پوهنو دمربوطو لوستونو له پاره باید تروسه وسه هڅه وشي چی نه یوازی په زړه پوری او وارد عکسونه برابر کړای شي ، بلکی باید هم پخپله عکسونه د رده کوونکو دژ وند ا نه او چاپیریال غوره بیانوونکی نمونی وی اوهم پوښتنی او مباحثی د اسی شکل ولری چی رد ه کوونکوته دکا ر او فعالیت ، جدیت ، اما نت داری اوصداقت ، له وطن اووطنوالو سره مینه در لودل اوبالاخره دیوه گټور او اغیزمن ژوندا وله مسؤ ولیت څخه ډك احساس راژ وندی کول په کی په پام کی وی. له هر ډول تنگ نظری ، ځا ن غوښتنی (خود خوا هی) بد زنې ، بی تفا وتی او داسی نورو هغو افکا رو څخه باید مخنیوی وشي چی ښاریې په یو ډول یابل ډول درده کـوونکو ذهنونو ته سرایت وکړی. اودا پخپله دښوونکو دشخصیت ، پوهنی ، علاقی اومسؤ ولانه احساس اوغوره پیدا کوجیکومیتودونو پوری اړه لری چی په څه ډول عکسو نه برابر او څه شان مباحثی تری جوړی او څرنگه څپل لوستونه پرمخ بوځی.

ارزیابی :

معلومه خبره ده چی هرکار اوهر فعالیت اوپه تیره بیا تعلیمی اوتربیتی فعالیتونو نه تر بل هرکار زیاته اوژوره ارزیابی ایجابوی. دزده کوونکو دزده کړی اودښوونځی دپروگرام دموفقانه تطبیق له پاره مباشتنی سمسټر یزی اوبالاخره کالنی ازموینی ترټولو عمومی اومعموله دارزیابی عملیه ده. همدارنگه

ده‌کوونکو پر مختلفو اوچمتووالي اودهغو له لیاري دښوونکو بریالیتوب اوموفقیت د کال په بیلا بیلو ختمو کې دښوونځیو دادارې ، دښوونځي اوروزنې دریاستونو اوپخپله دښوونې اوروزنې دوزارت سوپروایزرانو کتونکو له خوا هم ارزیابي کیږي . نو په همدې لړ کې هرښوونکې دخپل فعالیت او زده‌کوونکو دزده‌کړې اوپه هغوی کې دمثبتو بدلونونو رامنځ ته کیدل هم ارزیابي کوي اوباید چې دغه ارزیابي دوامداره ، مرتبطه اولاز یاته روزونکې وي .

اوهرنگه چې ښوونکې په دایمي توگه خپل ورځنی فعالیت ارزیابي کوي نو دخپلو تهیه کړیو عکسونو د مربوطو لوستونو په ارتباط دهغوی مؤثریت اوغوره والی هم باید په غور سره ارزیابي کړي او دانته معلومه کړي چې دغه کاریې څومره موفقانه ترسره کړي دي .

ښوونکې د ارزیابي له پاره مختلفې لارې چارې لټوي . د مثال په توگه هغه کولای شي چې له ده‌کوونکو څخه وغواړي دیوه مربوط عکس په باب یو یادوه پراگرافه ولیکي اویایې په شفاهي توگه وایي (که زده‌کوونکې دیروار ه وي .) دعکسونو ارمربوطولوستونوترمنځ رابطه ښودل اوپه څو مملوکې بیانول ، دورته عکسونو پرتله اوپه یوه عکس کې دفعالیتونو اوکرکټرونو تشخیصول اوداسې نور له هغولارو اومتودونو څخه شمیرل کیږي چې ښوونکې کولای شي خپل مرستیال مواد یعنې عکسونه یاتصویرونه دهغوپه واسطه ارزیابي کړي . او دابایدځانته معلومه کړي چې دغه ډول عکسونه رتصویرونه دلوست یالوستونو په تدریس اوزده کړه کې څومره اوپه څه شان ونده اخستلای شي . له ده‌کوونکو څخه غیر واقع بینانه توقع لرل اودهغوی له استعدا د څخه لوړې پوښتنې مطرح کول د هغوی دمأیوسی اوپه‌دې لاره کې داحتمالي ناکامی سبب کیږي . اوپه لنډه ویا سره داکلیه ویلای شو چې پخپله ښوونه یوهنر دی اودعکسونو یاتصویرونو څخه په لوستونوکې دکاراخیستلو له لارې دپوهې نقالول ددغه هنر داغیزمن تطبیق یوازې یوه لاره ده اونورې لارې هم باید ولټول شي .

مأخذونه

1- jeremes. Bruner, The Relevarce of Education, W.W. Norton & Co. Inc, New York 1973.

2- Brown, j.W. et all, A V Instruction (Technology, Media and methods). Mcgraw-Hill Book Co, New York, 1973.

3- Stratemeyer, Florence B. et all ; Dveloping a Curerculumce for Modern living, scond Ed. Teachers College Columbia University, New York, 1963.

4- Clark, Leonard H. and Starr, Irving, S, Secondary School Teaching Methods, second edition, Macmillan Co. N.Y. 1967.

5- Lee, Murray jrand and Lee, D.M., The Child and His Curriculum. Appleton- Century-Crofts, Inc. New York, 1960.

ډاکټر نذیر احمد
دعلیګړه مسلم یونیورسټي پروفیسور
مترجم : ز.م.

دمتن دتصحیح او تحقیق مسایل

په تأریخي څیړنوکي ترټولو زیات اهمیت متن ته حاصل دی ، دتیروزمانو داهٔ ادو افکار اوخیالات چي زموږ مخي ته راځي، هغه زیاتره په لیکلي ډول وي ، اوتر هغي چي موږ ته دا خبره نه وي معلومه شوي چي دغه لیکنه دهر ډول عیب اونقصا ن څخه پاکه ده، نوتر هغه وخته موږ دا نه شو ویلای چي څه چي زموږ مخي ته پراته دي هغه کټ مټ دفلان شخص افکار اوخیالات دي، ترهغي چي دهغه شخص اودهغه داثرپه باب څیړنه نه وي شوي چي دادهماغه فلان شخص خیالات اوافکار دي، نوترهغه پوري په دې هکله په دیانتداري خبر ی نه شي پیل کیدای .

دادبي څیړنو معامله تردې هم ګرانه ده، دادبپوهني څیړونکي دبو اثر یوازي په مضمون او فکر څیړنه نه کوي ، بلکه دادبي اثر دژبې اصالت هم څیړي، دتأریخي څیړنوپه لړ کي که څیړونکي ته دغه خبره درښتینوالي ترحده ښکاره شي، چي په ربښتیا دادفلان شخص خیالات دي ، چي له هر ډول آمیزش اولاسوهني څخه پاک دي، نوبیاپر هغه متن (لیکنه) دا د پیداکیدای شي ، خوپه ادبي څیړنه کي تش دخیالاتو په تعین اوتحقیق اطمینان نهشي حاصلیدای . ادب څیړونکي غواړي دا معلومه کړي چي ، ددغه اثر مؤلف چي دخپلو خیالاتو داظهار لپاره کومه ژبه کارولي داهماغه ژبه ده ، چي

ږ، ږ مخې ته پروت کتاب کې استعمال شوي، او بيا په هغې کې لاسو هني اوسموني شوي دي، ډېر وختونه املا ليدل په کار ځي، کومه املا چې نوتن داصلي ليکوال په دوران کې رواج وه .

بنايي محيني خلک دا هم وې چې دغه ډول لټون غيرضروري او بيکاره وګڼي، خوداسي سوچ کول او داسي فکر کول ناپوهي اوناداني ده، ځکه که دکوم ليکوال مطالعه کول مقصد وي، نوبيا چې کوم خيالات يې وړاندې کړي دي، اوپه کوم اندازچې يې وړاندي کړي دي دهغومطالعه لازمي ده اودا ددې لپاره چې خيالات، دبيان انداز اوژبه سره ترلي دي، سبا يې يوسړي دبوليکوال په خيالاتوپه غلط ډول پوه‌شي، که‌دغه ډول‌خيالات‌په يو ادبي اثر کې اظهار شوي وي اويوسړي غلط توجيه وکړي، نوامکان لري چې نقص يې ډېر آني اوفوري نه وي، چې مـوږ دي پر احساس کړای شو، خوکه چيري څوک د طب يو کتاب غلطه و لو لي او د هغه غلط لوست سره‌سم ديوه ناروغ علاج وکړي، نوبه يې سملاسي په ناروغ اثر پريوځي، رمايادډي چې ديوه طبي کتاب په خطي اوچاپي نسخو کې د «پنج درهم» پرځاى «بيخ دى» راغلي وو، دابنکا ره ده‌ده چې ددغه فرق اودغسي نوروتوپيرونوپه وجه به‌په ناروغانونوڅه کاسي پريوتي وي، اوياکه چيري‌دقانو په کوم کتاب کې «جزا» ـ «سزا»، «رحمت»ـ «زحمت» ولوستل‌شي نويې عواقب‌بيکاره‌دي، غرض داچې ديوکتاب‌له علط لوست څخه ډول ډول‌زيانونه پيښيږي .

له دې لوړ تمهيد څخه تاسو ته له يوې خوا دمتن د تحقيق اندازه‌څرګنديږي، او له بلې خوا هم بنکاري چې دتحقيق لاري څومره ګراني دي، او دتحقيق معيار څومره لوړ دي، دهغه اصول او شرايط‌څومره سخت دي.په همدې اساس دا هم ويلای شوچې که داسي کتاب هم موجود وي، چې دمتن دتحقيق دټولو اصولو سره پوره او کره ووځي، دليکوال په خيالاتو کې يې هم ترميم او تنسيخ‌نه وي شوي، دهغه دبيان په انداز او ژبه کې هم هيڅ ډول لاسوهنه‌نه وي شوي دمتن املايي هم هغه وي کومه چې دمؤلف‌په زمانه کې رايج‌وه، نومحقق ددغسي‌متن په ليدو په کامل اندازه شکمن کيږي، ترڅو چې په هره برخه کې خپل شکوک نه وي رفع کړي، ترهغې‌خپل‌تحقيق دوام‌ورکوي . په دغسي‌موارد دو کې‌محقق ته ډول ډول‌پرښتني‌په‌ذهن کې پيدا کيږي، که يې‌ددغ پوښتنو لپاره د دا د ور ځواب نه کړ پيدا، نويې شکوک‌ډيريږي، که چيري متن خطي وي نو دده ذهن کې سوال را پيدا کيږي چې دا نسخه‌دچاده؟ او چاکښلې‌ده؟ که چيرې دمصنف لاسکښلې نسخه

وی، نو بیا ورسره دا پوښتنه پیدا کیږی چی دا نسخه د لیکوال د ژوند د اوایلو ده او که د اواخرو که دا وایلو وی، نو ددی خبری کوم ثبوت شته ، او دا خبره ښکاره چی هغه بیا په خپل اثر کښی دسمونو له لپاری بدلون نه دی را وستی ، او که دا واخرو وی نو بیا هم ددیخبری دثبوت لټون په کار دی ، آیا لیکوال دخپل ژوند په اواخرو کی په خپل اثرکی څه بدلون راوستی او کـه نه ؟ د ا ټولی خبری مشروطی دی ، له دی شرطونو سره سره که چیری موږ دمؤلف لیک و پیژنو او له نـورو لیکونو څخه یی بیل کړای شو، نو بیا به دا یقین حاصل شی چی دا نسخه زموږ دمـؤلف په لاسکښلی ده، او که د شروطو له مخی د مؤلف دلاسکښلی نسخی صداقت ثابت نه شو ، نو بیا ددی له زما نـی بولی ان تر ور وستیو پیړیو پوری په بیلا بیلو حالاتو کی دبیلا بیلو کاتبانو په وسیلـه دکښل شوو نسخـو صداقت هم ترشک لاندی واقع کیږی، او که چیری کوم کتاب چاپ شوی وی ، نو بیا شکو ک تر دی هم ډیریږی، او دترجمی منزل تردی هم دمخه دی، ددغو حقایقوپه رڼا کی محقق د ی نتیجی ته رسی چی حقیقت پودی او هغه دا چی هر متن داسی نه دی چی هغه دی له هـر ډول سقم څخه پاك وی، نو په داسی حالاتو کی یوه پوښتنه دارا اوچتیږی چی آخرنو دمتن دمحقق لار او چار څه ده ؟ کله چی محقق ته معلومه شی چی تر اصلی حقیقته پوری دده رسیدل گران دی، نو بیا ور ته په کا ر دی چی خپل کوښښ او هڅه دی خوا ته مرکوزه کړی چی داصلی لیکوال حد ته نژد ی شی، ا و هغه خلیج چی دده او اصلی لیکوال تر منځ حایل دی ، هغه تر ریاتی اندا زی پوری د لـ شـی که څه هم محقق پوهیږی چی تر مصنف پوری رسیدل ترکومی اندازی پوری گران دی ، خو دده مخلصانه کوښښ مقصود دی د خپل کا ر لپاره له ټولو وسایلو څخه کار ا خلی او په نهایی دیا نت د لاری سره دخپل کار نتیجه باسی ، خو څه خبری چی کو ی مشروطی یی کوی ، هره لحظه نوی او قـوی دلایل پیدا کوی، او خپلی نتیجی ترمیموی ، که چیری دی په خپل کار کی نا کام هم شی خـو دده احساس دغور وړ دی.

په دی ځای کی دمتن دتحقیق دیوی معجزیبیان بی مناسبت نه دی، دمتن د صحت دبی پنا سختیو او دهغه دارزښت دستونزو وخیال چی فکر ته راشی ، نو بیا دقرآنمثال مخی ته راځی ،چی دغه کتاب دمتن د صحت له لحاظه هم اعجا ز دی ، ځکه د قرآن هغه نسخه چی د حضر ت رسا لت مآب (ص) په زمانه کی رواج وه، اوس هم رایجه ده، د دوارو (اوسنی او پخوانی) په منځ کی فرق نشته ، دژبی او خیالاتو دکر څه چی حتی اوقاف او حرکات یی هم همااغه دی، هغه چی دحضر ت محمد (ص)

دوران کې رایج وو. دقرآن حافظ ته کلکه تول مقامات معلوم دی، په کوموچې حضرت رسول (ص) وقف فرمایلې و، او دداسې حقایق دی چې په آسانۍ سره پرې تصدیق کول گران ایسي، تاسې دقرآن هغه نسخه چې حضرت عثمان (رض) یا حضرت علي (رض) ته منسوبه ده، او یاکومه بله نسخه چې ډېره پخوا کښلې شوې وي، تاسې دهغې مقابله دقرآن دیو حافظ په سینه کې له یوې محفوظې قرآنې نسخې سره وکړئ، نو بیا هلته تاسې یقین کولای شئ چې دنسخې اختلاف خولا څه کوې چې حتی د رموزو ، اوقافو ، اورکوع داختلافاتو نوم اونشان هم پکې نشته. هغه حضرات چې د متن په تحقیق مصروف دي، هغوی ښو هېږي چې کوم کتاب چې متداول وي دهغه په متن کې داختلافات ډېر زیات وي، اوکله داسې هم کیږي ، چې په داسې متن کې دیو لفظ لس لس نور شکلونه هم پیدا کیږي او که چېرې ددغسې آثارو مؤلفین ژوندی وای ، نو به یې له خپله اثره لاس اخیستی وای، خو قرآن عظیم په میلیونو نسخه لیکل شوی دی ، په لکونو واره چاپ شوی دی ، او په میلیاردونو انسانانو لوستی دی ، په زرگونو سیمو کې په بیلا بیلو نسلونو اوژبو کې متداول پاتې شوی دی، خو په ټول کتاب کې یوه نقطه فرق هم نه دی راغلی ، د حضرت رسول (ص) له زمانې نیولې تر ننه پورې په ډېرو ملکونو کې په خاص ډول خپور شوی دی، خو اوس هم په قرآن کې څه الحاقي برخه نشته، او دڅه تغییر اوتبدیل امکان هم نه پکې لیدل کیږي. له دې نه داریا نتیا بله خبره چېرې شته، که چېرې خدای مه کړه دقران ټولې نسخې په دریاب کې غرقې کړې شي یوازې په هندوستان کې به یوه شپه کې زر نسخې تیارې شي، چې دنسخو اختلاف په هیڅ ونه لرې دتحقیق په نړۍ کې دایوه ژوندۍ معجزه ده .

اوس زه دمتن دتحقیق دهغو مسایلو یاد ونه کوم ، له کومو سره چې دمتن هر محقق مخا مخ، دی. او دهغو مسایلو حل به په هره بڼه چې وي وراندې کړم څنگه چې زموږ ژبې له نورو ژبو څخه بیلې دي، اوله بدقسمتۍ څخه د د غسې مسایلو په ټولو او حل کولو کې کار هم نه دی شوی (زما دمعلوماتو له مخې) . نو په همدې اساس زه په دې برخه کې له خپلو شخصي تجربو څخه استفـاده کوم ، او هغه لاندې راوړم :

الف) له عربي رسم الخط دمتن دتحقیق رازیزید لی رپری:

کومې ژبې چې په عربي رسم الخط لیکل کیږي ، نو دهغو ژبو دمتونو دتحقیق او تصحیح (سمون)

مسأله هم زیاته پیچلی ده او زما خپله شخصي رایه داده چې ددغو ژبو کتابونـه هم دنور و ژبو په پر تله له خپل اصل څخه ډیر لري دي ، او د دې کار ځيني وجوه دادي :

(۱) دعربي رسم الخط نقطه لرونکي حروف ډیر دي ، او یا داسې هم و یلای شو چې په دې رسم الخط کې دنقطو په وسیله د ډیر و حروفو اشکال تعیینیږي .

(۲) له یوې څخه ز یاتي نقطې او یا په متن کې نقطه لرونکو حروفو پر له پسې راتګ دمتن دتحقیق چار ګرانوي .

(۳) دنقطو ډیوله بل سره نښتلو له امله دنقطو دتقدم او تأخر مشکل رپاتیږي او بالاخر ، دنقطو دتعیین مسأله ګرانوي .

(٤) که چیرې حروف ځانته وي نو له الفاظو څخه دومره ګراني پیښیږي ، خو کله بیا ډیره پوره حرف ښوونه دنقطې او یا لاندې کوندې (کرې) په وسیله کیږي ، لکه دپښتو یا ار ، و : ډ ، ټ ، اونور.... که دمتن په الفاظو کې د دغو نقطو او کربو با قاعده اهتمام ونه شوی ، نوبیا د الفاظو له تعیین څخه څه قباحتونه نه پیښیږي ، په شکست خطونوکي چونه دټکو اونه دکربوکوم انتظام کیږي ، او هر څه د مفردو حروفو په دو دلیکل کیږي ، نو په شکست خط لیکل شوي متن کې تیوله پریکړه په قیاسي سره کیږي ، دابیکاره خبره ده چې ډیو عالم په قیاس بانډې بل په سلوکې اعتبار نه شي کیدای ، خو داچې یو کاتب یومتن له یوې په شکست خط لیکل شوي نسخې څخه را نقلوي ، او په هره برخه کې یې له خپل قیاس څخه کار اخلي ، نود هغه په قیاس څنګه اعتماد کیدای شي .

(٥) په املا کې دالفاظو داختصار په صورت کې تشدید ونو او کربو ته ځای نه پاتیږي ، نوپه همدې اساس دلفظونو دهجاو تعیین په عام ډول مشکلیږي .

(٦) که یو رسم الخط څومره دقیق او کامل وي ، خو بیا هم په هیڅ ډول دآواز ونو احاطه نه شي کولای ، امکان لري چې د واول او کانسو نانت ترحده باریک آوازونه څرګند کړای شي ، خو دلحن (Intonation) چې دخیالاتو دترجماني نهایت بلیغ ډول دی ، درسم الخط دتصرف په چاپیرکې نه شي را تلای .

ډیروختونه دځینو لفظونو په یو خاص اندازلو ستلو څخه نوي معنی پیدا کیږي ، مګرموږ یې نه شو تعریفولای او نه یې په لیکنه کې در اوږ لو لپاره کومه مخصوصه علامه مقرره ده .

(۷) دحرفونو صوتي او صوري يو شانوالي دالتباس سبب کيږي د(د، ز ، ر ، ذ) التباس دومره عام دی، چې يو يولفظ دری دری ځلور ځلور املايي اشکال جوړوي، د (ه، ح ؛ س ،ث ،ص ؛ ټ ، ط ، ت ؛ ض ، ظ ، ز ، ذ) يوله بله اوښتون دصو ری او صو تي يو والي نتيجه ده ، کله کله کاتب دغه حروف يوبل لولي او هماغسې يې ليکي ، نوله دغه ډول يوشانوالي څخه ډيری غلطي رازيږي.

(۸) زموږ په ژبه کې هغسې تهجي حروف چې يوله بله سره يوځای نه شي نښته ، د دغسې حر وفو له پيوستون څخه په متن کې ډيری گراني پيدا کيږي. کاتبان د يو لفظ آخر حرف د بل لفظ ابتدا يې حرف تصور کوي ، نو ددی کار يوه نتيجه دا هم کيږي چې داتري نه ښکاري چې لفظ چيری ختميږي او چيری شروع کيږي .

(۹) دپارسي ژبې : يا ، جيم ، را ، کاف تر ډيری مودې پورې د (ب ، ج ، ز ، ك) په شکل کښل کيدل د دی کار په وجه هم دمتن په تحقيق کې گراني پيښيږي .

(۱۰) په املاکې دزير ، زور ، پيښ او نورو حرکاتو دنه موجوديت له امله د دوو لفظو نو ترمنځ صوري فرق ډير لږ پاتيږي.

(۱۱) دپارسي داضافت علامت چې په اردوژ به کې هم رايج دی که يې تل وليکو او يا په املاکې شامل وی، نوبه دمتن تعيين يوه اندازه آسان شي ، ځکه چې الفاظ له اضافاتو سره با همی اړيکه لري کله کله دغه اضافات دعلامو او حرکاتو په څير زياتره نظر اندا ز کيږي ، چې داضافاتو دغه له پامه غورځول غلطي پيښوي او پردغسې غلطيو بيا ډير غلط نتايج بنا کيږي .

(۱۲) داردو په پخواني رسم الخط کې يې دهای هوز فرق ډير لږ کړی و .

(۱۳) دکومې ژبې په رسم الخط کې چې دمتضادو معنيو دپيداکو لپاره يوازی له نقطو څخه کار اخيستل کيږي، نودهغې ژبې متنونه له اصله څخه ډير ليري کيږي. لکه په پارسي کې چې دغه عمليه روانه ده ، او ددی ژبې متنونه له اصله ډير ليری دی ، ښايي د هيڅ بلې ژبې هم دومره ليري نه وی .

(۱٤) په اردو پخواني رسم الخط کې دمعروفي او مجهولي يا فرق نه و ، البته صوتي فرق و ، د مجهول او معروف واو ترمنځ هم فرق نه و ، که څه هم له دی خبری سره دمتن دتحقيق کومه مسأله نه ده تړلې. دپارسي مجهوله اومعروفه ياهم په همدی جمله کې راځي ، لەدی څخه هم دمتن

په صحت کی څه ګرانی نه پیښیږی اما په مجموع کی له دغو مسایلو څخه د متن په صحت کی څه ګرانی منځ ته راځی خو څه چی په دی برخه کی دوېلو وړ دی هغه دادی چی په اردو کی له مجهو لی یا څخه زیاتره دمذکر او جمع لپاره کار اخیستل کیږی، اوله مؤنثی هغی څخه دمؤنث او واحد. نو بنکاره ده چی په زړو متنونو کی له دغو دواړو یاګانو څخه پیدا کیدونکی مسایـل دقیـاس په وسیله حل کیږی، کله داسی هم کیږی چی دقیاس زور هم پری نه رسی، نو بیاله اټکل څخه کار احیستل کیږی، غرض داچی دا یوه پیچلی مسأله ده، او په قدیمو متونو کی له (ی) څخه زیږیدلی دجنس، تذکیر او تأنیث ټول مسایل دوثوق ترحده نه دی حل شوی .

ب) په پخوانیو متونو کی د تحریفا تو او تصرفاتو اسباب:

په متونو کی تصرفات دوه ډوله وی، یو په الحاقی شکل او بل دمتن په ژبه کی د اصلاح، ترمیم او تغییر په بڼه. په لومړنی حالت کی دنورو کلام او یا لیکنی په متن شاملیږی، او پـه دوهـم حـالت کی په آګاهانه یا ناآګاهانه ډول دمؤلف په ژبه کی ترمیمونه راځی، محقق په دواړو صورتونوکـی تصرفات تعیینوی او متن چاپوی بیا د اصلی متن دټاکنی زیار باسی، په متن کـی تـصرفات دمختلفـو عواملو په اساس منځ ته راځی چی نر ټولو احاطه ګرانه ده، خو بیاهم د ذکر وړ عوامل یی دادی :

(۱) زموږ په ژبو کی املایی محدودیتونه او درسم الخط ځینی مخصو ص خصوصیات تر زیاتی اندازی دمتن دتصرفاتو دمه وارد ی .

(۲) دکاتب جهل، چی دبی علمی په وجه وی، کله چی کاتب په یوه لفظ پره نه شو، نو بیا یو څه بل څه لیکی، او کوم لفظ چی له پوهیدو پرته له خپلی پوهی سره سم لیکی نو له هغی څخه بیا معماجوړه شی.

(۳) دکاتب جهل کله په عمدی ډول هم وی، په د ی لړ ی کی بهترین مثال خرموسی او خرعیسی د ی .

(٤) په پخوانیو متونوکی نامأنوس الفاظ په کثرت میندل کیږی، کاتبان دمتونو دنقل په وخت کی زیاتره د پخوانیو لفظونو پرځای نو ی لفظونه وراچوی، دپارسی ادب مشهور محقق میرزا محمد قزوینی د حافظ د دیوان د پخوانیو او وسنیو نسخو ترمنځ یی د غیر معمولی توپیرونو په باب یادونی کړی دی، چی دغه توپیرونه زیاتره دکاتبانو داصلاح نتیجه ده .

......(۵) کله کله دبیلا بیلو شاعرانو په یو طرح ویل شوی غزلی او نور نظمونه سره ګډیږ ی .

(٦) دیوه مشترک تخلص لرونکو شاعرانو په کلام کی دغه ډول التباس عام دی .

(٧) په پخوانیو ادیبانو او شاعرانو کی دتخلص استعمال لږ و ، که به چیری د دیوان په لومړ
برخوکی دشاعر تخلص صریح راغلی و ، که به فرضاً دغه برخی له دیوان یاله کتابه څخه لیری شو
نوبیا به غلط فهمیو تەلار هوار یدله .

(٨) په بیاضونو کی د (وله) ، (منه) علامو په ناسمو لگولو سره دیوه سړی کلام په آسانی سره بل
منسوبیده کله کله دنسخوداوراقو بی ترتیبی اوپراوراقو دهندسو نشتوالی دول دول غلط فهمی پیداکوی

(٩) یوشاعر که دسخن سرایی دیوه صنف په کوم مخصوص طرز کی مشهور شوی دی ، نو د
دکلام مشابه چی څه منځ ته راغلی دی ، هغه ټول دعه مشهور سړی ته منسوب شوی دی
ددغسی الحاقاتو مثالونه دپارسی ژبی په متونو کی زیات دی ، لکه ابو سعید ابوالخیر او عمر خ
ته ځینی منسوب رباعیات .

(١٠) ددیوانونو منتخبی مجموعی هم ډیر التباسات پیداکوی ، کله داسی هم کیږی چی ددیوا
له منځه یوه پاڼه ورکه شی ، چی پر هغی دشاعر نوم درج وی ، بیا دغه کلام بل شاعر ته منسوبیدا
شی ، په خاص ډول په هغه کلام کی چی تخلص لږ راځی ، نو په هغو کی دالحاق زمینه زیاته مساع
ده ، په رباعیاتو او قصایدو کی دالحاق لویه وجه هم داده .

(١١) کله کله دسهل انگاری په وجه دز وی او پلار په کلام کی التباس راځی ، او دغه التبا
دلویو غلط فهمیو سبب کیږی . ددی سلسلی یو دلچسپ مثال دلطف الله یوه ترجمه دخلاصه الحساب
دی . ددی کتاب یوه نسخه دعلی گړه مسلم یو نیورستی په سبحان الله کولکشن کی موجوده د
ددی رسالی ابتدا په دی ډول شوی ده : « اما بعد گو ید . فقیر لطف الله بن استاد احمد معمار . »
درسالی پرسر چا بل چا (استاد احمد معمار) لیکلی دی ، فهرست لیکونکی هم د آسانی له مه
همدغه خبری په خپل فهرست کی اخیستی دی ، اتفاقی خبره داده چی د غه استاد احمد (٥٩
ه. ق. مړ) ډیر مشهور سړی و ، څو دده تر اوسه کوم اثر نه دی لیدل شوی ، مشهور فهرست لیکون
ستوری هم په خپل فهرست کی د همدغه فهرست لیکونکی په حواله دغه رساله داستاداحمد بللی د
ناسی وگوری چی یوه غلطه اطلاع د ډیر وغلط فهمیو لپاره لار خلاصوی .

(١٢) کله کله دځینو خاصو مقاصدو په بناهم دالحاق عمل منځ ته راځی ، دمثال په ډول دسا

ددیوان په مقلمه کی یی ځینی کلمات خاص ددی لپاره وراضافه کری دی چی دی شیعه وښیی.

(۱۳) کله کله ځینو مشهورو هستیواوشخصیتونوته ځینی کتابونه منسوبیږی. لکه فردوسی ته منسوبه یوسف زلیخا، عطارته ځینی منسوب مثنویات، اودخواجه معین الدین دیوان ډیرښه مثالونه دی.

(۱٤) دانسانی طبایعو کمزوری : ددی خبری ډیرښه مثال دادی که دیوه کتاب دوی نسخی موجودی وی، نودواړه په هیڅ شان یو ډول نه شی کیدای، په دواړوکی څه ناڅه فرق حتمی موجودوی، له دغه ډول کتابونو څخه دنقل اخیستلو په دوران کی دومره فرق پکی راشی، چی هریویی ځانگړی کتاب بنکاری، دمتن دتحقیق له پلوه دمطبعی ترټولولوی احسان دادی چی: کتاب یوځل چاپ شی، نو دهغه کتاب دنسخو اختلاف ختم شی، که څه دغه کتاب له غلطیو څخه پاک نه وی، خود اختلافاتو ستونزی به یی لږی کری وی، ددی خبری برعکس که دیوکتاب ۵۰۰ خطی نسخی راتهولی شی، نوله هغو څخه تر ۵۰ زیات مختلف کتابونه جوړولای شو، چی په هرلحاظ به یوله بل څخه بیل وی.

ج) دمتن دمحقق ضروری صلاحیت :

دمتن دتحقیق دپیچلو بونو ترڅنگه داخبره بایدڅرگنده شی چی دمتن مصحح باید دمخصوصو صلاحیتونو خاوندوی ، که چیری دمتن محقق دغسی صلاحیت ونه لری ، نودده لرتیب کری متن هیڅکله هم دتوجه ورنه شی گرځیدای، دپارسی متونوپه تحقیق کی چی دکومو صلاحیتونو ضرورت دی؛ هغه په لاندی ډول بیانولای شو :

(۱) داملاپه طرز اودخط په تأریخ پوهیدنه : دمتن په تحقیق او تصحیح کی دنسخودقدامت تعین نهایت مهمه مسأله ده ، که څوک دخط په ډول او املاپوه نه شی، نودغه مسأله په لازم ډول نه شی حل کولای. په هغوخطی نسخوکی چی دکتابت تأریخ لیکلی وی ، هغه نوپه هر صورت له شک اوشبهی څخه پاکه وی، امادغه ډول نسخی ډیری لږی دی، دبی تأریخه مشکوکو نسخو په باب تر هغوځله کومه رایه نه شو ټینگولای، ترکومه پوری چی په مختلفو دوروکی داملا اوخط په طرز پوه نه شو، او له موضوع سره پوره بلدیت ونه لرو .

(۲) شاعری او دعروضوفن: هغه خلک چی دضرورت په اندازه دشاعری اوعروضو په فن نه پو هیږی، نوهغوی دزړو «منظومو» متونو تصحیح هم په صحیح ډول نه شی کولای. دموزونیت احساس نه درلودونکی، اوله قافیی، اوزانو اوبحورو څخه ناآشنا شاغلی دشعری ادب نحواته توجه نه کوی ، ځکه چی د « منظوم » متن په سمون کی قدم په قدم لـه دغو ټولـو و تلو څخه کار

اخیستل کیږی ، د سلیم مزاج او شعری ذوق لەدرلودلو پرته دمتن دتصحیح کار نه شی کید

(۳) دیوې ژبې دبیلا بیلو دورو په خصوصیاتو پوهیدنه : دپارسي ادب کومه ذخیره چی او زموږ په واک کی ده هغه په سلونو دمخه زماني په جریان کی را تهوله شوی ده ، په پارسي کی تر ټولو قدیم کتاب دحنفي فقهي یومتن دی ، چی ابوالقاسم سمرقندی (۳٤۲هـ.ق.مر) لیکلی دی ، دغه کتا د۳۲۵ هـ.ق. په شاوخوا کی لیکل شوی دی ، له دی څخه ښکاری چی دڅلورمی پیړی په اوایلو پارسي ژبی دخپلی ارتقا پړاوونه وهلی وو ، په هرحال په دی زروکالونو کی ژبی ډیر تحولات من دی ، او ډیری تبدیلی پکی راغلی دی ، دهری دوری ژبه له بلی دوری سره توپیر لری ، نو پـه همد بنا دمتن محقق ته لازمه ده چی دهری دوری ژ بې په خصوصیاتو پوه شی ، په دی چاره پوهید دیوه لیکوال دزماني په ټاکنه کی هم آساني پیښوی ، ددی کـار او د دی علـم یوه بلـه فایده داده چ دناماٌنوسو او نا آشنا الفاظو سمه ټاکنه هم پری په آساني سره کیدای شی .

(٤) په کاغذ او سیاهی پوهیدنه : په کاغذ او سیاهی باندی پوهیدنه د متن په تحقیق کی مرسته کوی دکاغذ او سیاهی په خصوصیاتو واقعیت متن پوه ته ډیری آساني پیښوی ، دسیاهی جوړول گر کار دی ، پخوانۍ یی دسیاهی جوړولو په چم رده کولو کلونه تیرول ، البته ددغو رحماتو نتیج داشوه ، چی داتو ، نهو سوو کالونو پخوانی کتابونه اوس هم حلکو ته دنظاری دعوت ورکوی داوسنیو او پخوانیو سیاهیو تر منځ ډیر توپیر شته . دپخوانیو او اوسنیو کاغذونو هم دغه حال دی څینی پخوانی کاغـذونه دومره ښه او فني جوړ شوی وی ، چی د زروکـالو په موده کی او هم نوی ښکاری ، دسیاهی او کاغذ پر بیلا بیلو ډولونو باندی پوهیدنه دنسخی دقدامت او اهمی ټاکنی چار آسانوی .

(٥) دخطاطانو له تذکرو سره آشنایی او له هغو استفاده : د ریاترو مهمو خطی آثارو لیکوونک مشهور خطاطان وی . دخطاطانو په باب معلومات لرل د نسخی د اهمیت ضامن د ی ، که څه د خطاطانو تذکری لږی دی ، او څه چی شته په هغو کی یوازی د مشهورو خطا طانو یادونی ی کیږی ، په زرگونو نا مشهور خطاطان شته چی په تذکرو کی ذکر نه دی راغلی ، په هرحال د تذکری ډیری سودمنی وی ، کله داسی هم کیږی چی معمولی کاتب لیکلی نسخه بو مشهور خطا

نه منسوب کړای شي ، که چیرې موږ دمشهورو خطاطانو له نامه او خط سره آشنا واوسو نو له دغسې جعل کاریو څخه به پرده پورته شي ، غرض دا چې دقلمي نسخو دقدر او قیمت په ټاکنه کې دخطاطانو له تذکرو استفاده ، او دخطاطانو دخط له نمونو سره بلدیت هم ضروري دی.

(د) دمتن دتحقیق اسناد: دیومتن دتصدیق په سلسله کې مختلف اسناد او مدارك په کار وي او له دغو ټولو اسنادو څخه په استفاده یومتن تصحیح کیدای شي ، دغه اسناد په لاندې ډول دی :

(۱) منثور اومنظوم متون:

که دکوم متن تحقیق منظور وي ، نودهغه متن دمعتبرو نسخو لټون په کار دی ، دنسخې د قدامت او اعتبار ټاکنې لپاره ماځه معیارونه لوربیان کړل ، دهغومعیارونو له مخې دنسخو کره کول لازم ایسي .په معتبرونسخوکې دغه لاندې ډول نسخې شاملیږي: هغه نسخې چې دمؤلف په خط وي ، یادمؤلف شاګرد نقل کړې وي ، بیاداسې نسخې چې ښه اومشهور خطاط لیکلې وي ، یاداسې نسخې چې دشاهانو مهرونه پرې وي ، اویا څېنو مشاهیرو مطالعه کړې وي. کله کله داسې نسخې هم پیدا کیږي چې په زاړه کاغذ وروسته لیکل شوي وي ، خوتأریخو نه یې پرې پخواني لیکلي وي ، دمتن محقق ته ښایي چې دغوټولو کارونوته پاملرنه وکړي ، او داسنادو دصحت او صداقت جاج راخلي

(۲) بیاضونه :

دبیاضونو مأخذ قدیم متون دی ، امامطالب یې منتخب وي ، کله کله دغه انتخابات له دیوانونو سره اختلاف لري ، له دې سربیره په بیاضونوکې اکثر دشاعرانو ورك کلام محفوظ وي ، او له بلې خوادمتن په تصدیق اوتصحیح کې ترې ډیره استفاده کیږي. دبیاضونو ترتیب څو ډوله وي ، څېنې بیاضونه دمضامینو او مطالبو په اعتبار ترتیب شوي وي ، دغه ډول بیاضونه ډیر مهم وي څکه چې له دغه ډول بیاضونوڅخه ډیرنوي مواد محقق ته ترلاسه کیږي. څېنې بیاضونه دتأریخي ترتیب په اساس جوړشوي وي ، له دغه ډول بیا ضو نو څخه یوه لویه فایده دااوچتیږي ، چې دشاعر ز ما نه تر ی معلومیدای شي ، څېنو بیاضونوکې دڅو محدودو شاعرانو کلام راغلی وي ، دغه ډول بیاضونه داصلي متونوکار ورکوي. هغه ډول بیاضونه چې دکوم خاص ترتیب په اساس نه وي جوړشوي په هغوکې هم څېنې نوي اومهم مواد میندل ، دبیاضونو د اهمیت یوارخ دادی چې دڅېنو ناپیژندلو شاعرانو دکلام مأخذ همدغه بیاضونه دی ، هغه ښا غلي چې دخپل ترکار لاندې متن په سمون کې له بیا ضونو

ځینو کارنه اخلي، نوکارونه به یې نیمګړي وي، اوتر هغې چې له بیاضونو ځنې دناپېژندلوشاعرانو کلام راټول نه شي، نوترهغې به دژبې ادبي تأریخ هم نیمګړی وي.

(۳) تذکرة الشعرا : په تذکروکې هم کافي اشعار او اقوال نقل شوي ، چې له هغو ځنې هم دمتن په تصحیح او تکمیل کې مرسته ترلاسه کېدای شي ، اوکله کله دالتباساتو دلیری کولو لپاره دغه تذکرې ډېرې مفیدې ثابتیږي، دشاعرانو له تذکروسربېر دایمه‌وو ، طبیبانو، حکیمانو، صوفیانواونورو له تذکرو ځنې هم ډېره استفاده کېدای شي ،کله کله دغوخراوو ته بې اعتنایي ډېرې لویې غلطۍ پیداکوي، اوغلط نتایج پرې بناکیږي، دشاعرانو دتذکرو یوه بله فایده داده، چې د ډېرو ناپېژندلوشاعرانو کلام په لاس راکوي، اوښکاره ده چې ددغوشاعرانو دکلام له مطالعې پرته به دهرې ژبې دادب تأریخ نامکمل اونیمګړی وي.

(٤) سیاسي تأریخونه :په سیاسي تأریخونو کې هم تر ډېرومهو واقعاتو لاندې کله کله دشاعرانو کلام درج شوی‌ ري ،اوځینې وختونه له ځینو پښتو سره مربوط د شاعرانو دکلام پوره پوره په دغه ډول تأریخونو کې ضبط وي ، دبدایوني منتخب التواریخ زموږ ددې ادعا ډېرښه مثال دی.

(٥) لغات او قواعد: دلغاتو او دژبې دقواعدو په کتابونو کې هم په پوره اندازه دځینو شاعرانو کلام دسند په ډول نقل شوی وي له دغو نقلونو ځنې موږ دمتن په تصحیح کې فایده اوچتولای شو . په پارسي ژبه کې یو فرهنګ (معیارجمالي) نومی ، چې مرتب یې شمس فخري دی، هغه دسند په ډول هرځای خپل شعرونه وړاندې کړي دي، او له دې سربېره په دې فرهنګ کې څو خپلې قصیدې هم راوړي دي ، نو په همدې ډول ویلای شو چې په ډېرو فرهنګونو کې ځنې ناځه مهم او نایاب کلام محفوظ دی، په اوس وختونو کې یې له دغو فرهنګونو او تذکرو ځنې دځینو پخوانیو شاعرانو کلام د(ګنج باز یافته) په نامه راټول کړی او خوندي کړی دی، چې البته دغه کار موږدنورو د ریعو په مرسته نه شو کولای .

(٦) دصوفیانو ملفوظات : دصوفیانو او مشایخو اقوال دهغو مریدان راټولوي، چې په دغو اقوالو کې په کافي اندازه منظوم کلام هم خوندي وي ، « لطایف اشرفي » دسید جهانګیر اشرف سمنګاني دملفوظاتو مجموعه ده. په دې مجموعه کې دسید ..کلام زیاته برخه‌نقل شوی ده، او ده له

کلامه سربیره دنورو لویانو ، لکه : حافظ ، سعدی ، سنایی ، عطار ، مولوی او نورو د کلام نمونی هم پکی را نقل شوی دی ، چی دپارسی ادب لپاره دتوجه ور ارزښت لری.

(۷) مکاتیب: دادیبانو ، شاعرانو او صوفیانو له خطونو څخه دیو متن په تصحیح کی استفاده کولای شو ، دخطونو په ځینو مجموعو کی دعارفانه اشعارو تشریح او توضیح هم پیدا کیږی ، غرض دا چی په دغو مکاتیبو کی له منقول کلام څخه دیو شاعر دوینا دمسمون په چارو کی پهځینو ځای ښه ګټه اخستلای شو.

(ه) دتحقیق شوی متن ترتیب: دیو تحقیق شوی متن دترتیب په سلسله کی څو طریقی رایجی دی، یوه طریقه یکی داده چی دمتن کومه نسخه چی له ټولو ښه او معتبره وی هغه د بنیا دی نسخی په ډګه غوره کیږی. او دهغی ټول مندرجات داصلی متن په توګه منل کیږی ، نوری موجودی نسخی ورسره مقابله کیږی ، او دنورو نسخو اختلافات یی په حاشیو کی درج کیږی . ځینی کسان بیا دغسی اختلافات دکتاب په پای کی هم راوړی ، ځینی نور محققین بیا په دی طریقه کی تبدیلی راولی ، وی یوه خاصه نسخه دبنیادپه دود قناوی ، اودنورو ونسخو اختلافات دلویو قومونوپه منځ کی د خپله متن کی ورځایوی. ددی طریقی په کار کی ځینی عیبونه نغښتی دی، دمتنمحقق ته ښایی چی دمتن په یویو حرف اولفظ غور وکا، اوتر غور وروسته چی کوم لفظ صحیح وربنکا رهشی هغه متن ته داخل کا، دمتن صحت دمؤلف اصل کلام تهاکی نه کوم بلځیز. دلته داخبره کول هم ضروری دی چی داصلی مؤلف چی څه لیکلی وی هغه ته ارزښت ورکول په کار دی ، محقق باید په دی برخه کی دخپل پسند اوناپسندیری خواته پرېږدی، دخپل فکری اندار پرځای دمؤلف فکری انداز ،اودمؤلف دزمانی ادبی اولسانی غوښتنی اوخصایص خپلی مخی تهکښیږدی .

که څوک یوه نسخه داصلی متن په توګه ومنی او دزیات فکر اوغور دروازه بندهکانو زماپه نظر دنه دغسی متن دتوجه وړدی اونه دغسی محقق دستاینی وړ . البته دا خبره هم بایدوشی چی دنسخو پیداکول هم ګران کار دی ، دنسخولټهون اوپیداکول دمتن لهتحقیق سره دلازم اوملزوم والی ترځنګه سره باهم دوه بیل فنه دی چی ددواړو لپاره ځانګړو صلاحیتونو اوقابلیتونو ضرورت دی .

دمتن دتصحیح لپاره نور مراحل هم شته ، دمتن دننیو ټولو خواوو تصدیق اوتوثیق دمتن تصحیح په حدود دوکی شامل کارونه دی. کهچیری پهمتن کی دقرآنی آیاتو، نبوی احادیثو ، دصوفیانو او مشایخو

داقوالو دشاعرانو دکلام نمونې موجوده وي، نودهغو تړاکنه داصلي متن دانتقادي کره کولو نه وروسته په کار ده.

چيرې مؤلف په خپل کتاب کې حوالې نه وي ورکړې، نوداکوښښ ورته په کار دی، چې دمؤلف دمأخذو پته ولګوي، چې په دې صورت کې له متنه سربيره دتأريخونو او تذکرو موجوديت ته هم جدي ضرورت محسوس دی، زماددې خبرې ښکاره مثال دصمصام الدوله شاهنوازخان مآثر الامرادی، ددې شاندار تأليف په انتقادي چاپ کې ددې کتاب د مأخذو مقابله ضروري وه چې په انتقادي چاپ کې دغه کار نه دی شوی. که څه هم په کتاب کې هر ځای مأخذ نه دی نيول شوی، خو دهغې دورې دتأريخونو او تذکرو له مطالعې څخه دهغه اثر دمأخذ و پته لګيدای شي، دغسې تفصيلات ټول په حواشيو او تعليقاتو کې راوړل په کار دي.

دنسخو په اختلافاتو کې دهغو اختلافي صورتونو درجول په کار دي چې معنی دار وي، په کتاب کې دبې معنی الفاظو داخلول سم کار نه دی، ښکاره ده چې دنسخو داختلافاتو دراوړ و مقصد دادی چې دمتن دتحقيق لپاره دغور او فکر دروازه تل خلاصه وي، ځکه چې له مهمو الفاظو څخه ددې مقصد لپاره کومه ګټه نه اخيستل کيږي، نو يې ځکه حذف ضرور دی. ځينې داسې کسان هم شته چې دنسخو داختلافاتو درجول مهمل کار ګڼي، دغه ډول طرز فکر هم بابيزه دی.

دمتن په تحقيق کې دنسخو داختلافاتو حداو درجه ضرور ده، که چيرې دغه اختلافات په هر مخ کې وي، نو له هغې څخه استفاده په آسانۍ سره کيدای شي، او که چيرې دکتاب په پای کې راوړل شي، نو به تري لږه استفاده وشي، اماوروستنی ترتيب دمتن په چاپ کې ډيرې آسانۍ پيښوي.

دمتن له تصحيح، حواشيو او تعليقاتو وروسته ضروري ده، چې يوه مقدمه هم پرمتن اضافه شي. په مقدمه کې بايد دمتن دمؤلف په باب په اختصار سره دځينو خبرو کول لازم دي، بيا دې دهغو ټولو نسخو خصايص درج کړای شي، له کومو څخه چې متن تيار شوی دی، د نسخو په خصايصو باندې دخبرو کولو په جريان کې ددې خبرې پوره لحاظ بايد وساتل شي چې نسخه کله ليکل شوې، کاتب يې څوک دی، خط يې څه ډول دی، نسخه په کوم حالت کې ده، او په دې ډول ځينې نورې خبرې. داخبره هم بايد په واضح ډول وشي چې تصحيح شوي متن دکومې پايې دی، که چيرې نسخې نامکملې او بشپړې نه وي او وروسته دغير معروفو او بدخطو خطا نو له خوا ليکل شوې، نو بيا متن د ډير

لنهون ورنه دی، اود یوی بنی نسخی په مرسته پر هغی دیوی اصامی کول ممکن دی .

په یومتن کی څرمره نسخی او کتابونه بیابیا تکراریږی هغو ته لوته د اختصاری علامو تاکل په کار دی، دعلامو د تاکنی په وخت کی دنسخی، ځای، مالک، اوکتابخانو نومونه باید سناسو مخی ته وی، هغه آثار چی په متن کی محدود د کر کیږی که دهغو لپاره اختصاری علامی هم نه وی با کٹ نه لری. ځینی علامی په ټولو ځایونو کی مثل شوی دی، لکه دخطی نسخو لپاره «خ» د چاپی نسخو لپاره «چ» د «رجوع کیږد» لپاره «رکٹ» او نور ..

دادی دهغو ټولو کارونو ګزارش، چی محقق دهغو کارونو په ترسره کولو چپل متن تیارکړی دی، او بایی دمتن په تحقیق کی تری کار احیتنی دی. که چیری محقق دمتن دتحقیق په دوران کی ددی کار څومره حیال وساتی نوهومره به یی تحقیقی کار داعتناوړ وی .

له محقق څخه داهیله هم کیدای شی په خپل دی ګزارش کی په متن باندی دخپل تحقیق په اهمیت او نورومربوطومسایلو هم په اجمال سره وګرېږی ددی خبره ترڅنګه دا خبره هم ټولو لوستونکو ته ښکاره ددچی دمتن د تحقیق په کارونو کی داولیت حق دمتن تصحیح ته حاصل دی، چی محقق باید ددی مرحلی ترتیرولو وروسته په نورو کارونو پیل وکا، لکه دمؤلف شرح حال، اودمتن ادبی خواوی، دادبی څیړنو له لیاری دعه پراوونه وهل کیږی، اوله همدی لیاری دکتاب ادبی برخه د داد ورکړئی، مګر دافسوس خبره ده چی دشرقی ژبو دمتونو په تصحیح کی ددی دول ترتیب د پر لږ خیال ساتل کیږی .

یادونه: دنه مقاله «ر.ه.» دتحقیق اوتدوین نومی ارد ومجموعی (دمرادآبا د چاپ) له ۹۷-۱۳۲ مخونو څخه په لنډ یزترجمه کړی ده.

پوهاند م. امین

بحثی بر ساختار و ویژگیهای «احساس»

مسلم است که تمام معلومات ما از طریق حواس به مادست میدهند. حواس طوری عمل مینمایند که معمولاً ما از عمل آنها کاملاً بیخبر میباشیم وحتی نمیدانیم که تاچه اندازه سازش و توافق روز مرهٔ ما به آنها ارتباط مستقیم دارد.

با به میان آمدن روانشناسی تجربتی، در قدم اول حواس را به حیث مسألهٔ اساسی روانشناسی مورد مطالعه قرار میدادند؛ زیرا حواس به مثابهٔ شاهراههای دانش شناخته شده بودند. قبل بر آن فلاسفه اختباری (تجربتی) انگلستان گفته بودند که: «ما دانش را نه به خاطر آنکه انسان هستیم می آموزیم؛ بلکه به سببی که چشم وگوش داریم دانش کسب مینماییم.» بنابرآن، ازنگاه روانشناسی در درازای تاریخ به حواس اهمیت خاصی قایل بوده اند.

مطالعات اولی عملیه های حسی کاملاً جنبهٔ «خالص علمی» داشت، بدین معنی که روانشناسان میخواستند روابط بین محرکات، اعضای حسی، اعصاب وساحه های مغزی را به شمول عملیه های شعوریی که از تحریکات وروابط اعضای حسی حاصل میشوند، بدانند.

مطالعات حسی معاصر گرچه به همین سمت چرخ میخورد؛ ولی درعین زمان مورد تطبیق آن نیز مدنظر است. دراثنای جنگ جهانی دوم دلچسپی زیاد به ساحه یی که درآن وقت به نام «انجینیری

بشری» یاد میشد وحالابه نام «عوامل بشری در رابطه بااستعمال ماشین» یادمیشود، مبذول میگردید. هر قدرکه وسایل نظامی عصر یتر میگردد به همان اندازه عوامل بشری موضوع، کسب اهمیت مینماید. چنان که مشاهدهٔ زیگنالهای مرئی بالای پردهٔ رادار و تشخیص زیگنالهای سمعی از اعماق بحرها به وسیلهٔ آلات وادوات صوتی، اشخاص ماهر را ایجاب مینماید. خلاصه، روانشناسی حواس چه در مسایل نظامی وچه درفابریکه‌ها وصنعت مورد استعمال زیاد دارد و روز به روز به اهمیت آن افزایش به عمل می آید .

«احساس» ازجملهٔ عملیه های معرفتی شخصیت محسوب میشود. برعلاوه احساس، ادراك، حافظه ، تفکر وتخیل نیز در عملیه های معرفتی شامل میباشند ؛ ولی احساس ازجملهٔ ساده‌ترین وابتداییترین این عملیه هابه حساب می آید که بدون آن عملیه های معرفتی مرحلهٔ عالیتر نمیتوانند وجود داشته باشند؛ زیرا احساس برای عملیه های مرحلهٔ عالیتر به حیث تهداب قبول شده است.

احساس عبارت از بازتاب خواص جداگانهٔ اشیا و پدیده ها میباشد در صورتی که این اشیا وپدیده‌ها بتوانند تأثیر مستقیم رابالای آخذه‌های حسی(receptors) وارد نماینــد. بنابرآن، احساس یك عملیهٔ روانی است .

دراین تعریف دومطلب خیلی مهم نهفته است: اول این که احساس بازتاب خواص مکمل اشیا نبوده، بلکه خواص جداگانهٔ آن میباشد، مثلاً احساس گرمی، سردی وغیره .

دوم این که احساس درلحظهٔ تأثیر یاعمل محرکه های مربوط بالای آخذه های حسی به وجود می آید، یعنی وقتی که اشیا وپدیده‌ها درمقابل ماقرار داشته باشند ومابتوانیم آنها را ببینیم، بشنویم، لمس کنیم و یاوقتی که بعضی از پدیده های عضوی را که در داخل وجود ما صورت میگیرد، منعکس سازیم .

مااشیای اطراف خود را زمانی درك کرده میتوانیم که قبل از آن، آنهارا حس کرده باشیم. نه تنها اشیای مذکور باید حس شوند؛ بلکه باید جنبه های مختلف آنها (ازقبیل، شکل، رنگ، طول، عرض، روشنی وغیره) نیز تمییز داده شوند .

انسان درهرلحظهٔ حیات، چه درحالت خواب وچه درحالت بیداری واززمان اندکی قبل از تولد تاهنگام مرگ، به دنیای طبیعی ماحول وبه شرایط داخل وجود خویش به همکاری اصالت

مختلف اعضای حسی عکس العمل نشان میدهد.

حواس مابه صورت متفاوت ونظر به حالات واوضاع مربوط باترکیبات مختلف عمل میکند و اشیائی مغلق را میتوان به کمک حواس مختلف درک کرد، مثلاً حظ بردن از یک مسابقهٔ فوتبال کم ازکم مستلزم به کار انداختن قوه های باصره وسامعه به صورت مشترک میباشد.

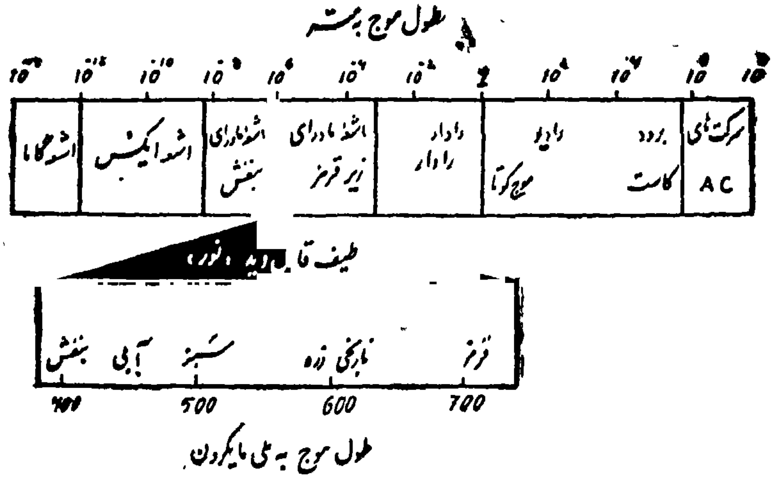
اگرچه وظایف معین ایجاب مینماید تاشخصی دارای اعضای حسی مشخص وسالم باشد؛ ولی درواقعیت امر برای زنده‌گی مرفه وآبرومند حتی لذت بردن ازحیات نمیتوان عضو حسی معینی را ضروری شمرد. چنان‌که نابینایان میتوانند به وسیلهٔ انگشتان مطالعه کنند، وکسانی که از نعمت شنوایی محروم اند به وسیلهٔ تربیهٔ مخصوص، به صورت مؤثر افهام وتفهیم کرده میتوانند.

حتی اگر تمام حواس مابه استعداد وسرعت اعظمی وظایف خودرا انجام دهند، باوجود آنهم نمیتوانیم همیشه از وجود تمام اشیای اطراف خودکه به صورت متمادی محرکاتی راکه قابل تحریک نوعی ازحواس مامیباشند، برور میدهند، آگاهی حاصل نماییم، ونه حواس مابه صورت مستقیم این اشیا را تشخیص داده یابین‌شان رابطهٔ معین را قایم نموده میتواند؛ زیرابه وسیلهٔ عملیهٔ توجه بعضی از احساسات ازنظر میافتد وبعض دیگر درشعور مابرجسته‌ترمیگردد وعملیهٔ ادراک معلومات حسی ما تنظیم مینماید ونظربه تجارب گذشته واحتیاجات فعلی معنی ومفهومی به آن میدهد.

هرگاه درنتیجهٔ امراض یاواقعات غیر مترقبه انسان احساس خودرا ازدست بدهد، جهان برایش مجهول وغیر قابل شناخت به نظر خواهد آمد، مگرآنکه تحت برنامهٔ خاص گرفته شود. احساس علاوه بروظیفهٔ وقوفی، وظیفهٔ توافقی رانیزاجرا میکند، یعنی به اساس دانشی که دراحساس موجود است مااعمال وسلوک خودرا تعیین کرده راجع به حادثاتی که درمحیط مارخ میدهند واقف شده به آن توافق حاصل میکنیم.

علمای فزیک دنیارا به مثابهٔ جریان انرژی میدانندکه به اشکال مختلف وبه سویه های متفاوت وجود دارد. بعضی ازاین انرژی محیطی به وسیلهٔ حواس مابه سیستم عصبی مرکزی انتقال میابند؛ ولی ازاین جریان بزرگ انرژی فقط بخش خیلی کوچکی میتواند بالای حواس ماتأثیر کند و به مغز ماراه یابد. چنان‌که اندازهٔ کوچک طیف الکترومقناطیس درچشمان ماتأثیر انداخته درنتیجه تحریکات عصبی رابه مغز مافرستاده میتواند ومابقی طیف مذکورکه بزرگترین بخش راتشکیل میدهدچشم مارا

متأثر ساخته نمیتواند. شکل ذیل تقسیم الکترومقناطیس رانظر به طول موج آن نشان میدهد. در این شکل به وضاحت دیده میشود که آن‌حصه را که چشم مابه آن عکس العمل نشان داده میتواند، خیلی کوچک است .



شکل (۱). طیف الکترومقناطیس

شکل فوق نشان میدهد که طیف قابل روئیت بخش کوچکی از آن ساحهٔ وسیع انرژی را تشکیل میدهد. رنگهای مختلف در اثر تغییر طول موج نور به وجود می آیند . چنان که در منشور پس از تجزیهٔ نور این پدیده دیده میشود . طو ل موج نور در رنگ بنفش کوتاه‌تر از همه است (در حدود ۴۰۰ ملی مایکرون)

موجهایی که کو تاه تر از موجهای بنفش است به ماورای بنفش (ultra-violet) موسوم اند که باچشم دیده نمیشوند، ولی اثرات دردناک آن اغلب مشهود است . مانند سوخته گی پوست بدن در زیر آفتاب. موجهایی که طویلتر ازموجهای رنگ قرمز اند ، اشعه زیر قرمز (intra-red) نامیده میشوند که به صورت گرماو حرارت احساس میشوند، نه به صورت نور .

همچنین گوشهای مابخش محدودی از ارتعاشات میخانیکی را در هوا احساس کرده میتوانند که به نام صوت یاد میشود. از طرف دیگر ، بینی وزبان انسان نیز به مقابل بعضی از مواد کیمیایی حساس

میباشند . از گفته های بالا معلوم میشود که بخش اعظم طبیعت به ماپوشیده است و ما وجود آن ر
به صورت غیر مستقیم استنباط کرده میتوانیم. انسانها در طول زمان از طریق دانش نظری دربار
طبیعت وسایل معینی را اختراع نموده اند که میتوانند به امواج رادیو، اشعهٔ ایکس واهتزازات ماورای
صوت، عکس العمل (پاسخ) نشان دهند .

سیستمهای حسی

جسم ما با یک تعداد سیستمهای اختصاصی، که معلومات معینه را جمع آوری کرده میتوانند مجهز گردیده است. این سیستمها، که به نام حواس (Senses) یاد میشوند ، ما را قادر میسازد تا محیط ماحول خود درادرك نماییم. این سیستم همچنان معلومات واطلاعات را از محیط به دست آورده بعد آن را به محرکه های عصبی تبدیل مینماید. بالاخر، بعضی از این اطلاعات درجریان عمل قرار گرفته اکثریت آن از طریق رشته های عصبی به سیستم عصبی مرکزی فرستاده میشود وسیستم عصبی مرکزی نقش عمده را در جریان انداختن اطلاعات بازی میکند.

ارسطوفیلسوف یونانی عقیده داشت که فقط پنج حس وجود دارد. حس باصره سامعه، ذایقه، شامه وحس لامسه. تقریباً دوهزار سال را در برگرفت تا علما کشف کردند که بیش از پنج حس وجود دارد.، علمای معاصر بیش از ده حس معین را وانمود ساخته اند . مثلاً حس لامسه نشان داد که از چهار حس جلدیی ، که فشار ، گرمی ، سردی ودرد را آشکار میکند، متشکل شده است.

دوحس دیگر که به نامهای حس عضلوی یاحس حرکت (Kinesthetic sense
وحس تعادل (Vestibular sense) یاد میشود، نیز در پنج حس عنعنی از آنها ذکری به میان نیامده است. حس عضله یی مربوط آخذه هایی است که در عضلات، پی (tendon) ومفاصل قرار دارد و ما را از موقف جسم ما واجزای مربوط آن در وقت حرکت اطلاع میدهد طور مثال، اگر چشمهای خود را بسته کنیم میتوانیم بادست خود گوش یابینی یاعضو دیگری از بدن را لمس کنیم بدون آنکه دست ما مدتی درجستجوی آن باشد . افزون بر این، به کمك این حس پیوسته از وضع بدن خود آگاهیم. حس تعادل به آخذه هایی که در هردوگوش داخلی واقع است ارتباط دارد این حس ماریاری میرسا ند تادر بارهٔ حرکت وموقعیت جسم خویش زمانی که طور عادی حرکت میکنند آگاهی حاصل نماییم، وهم زمانی که باموتر ، طیاره، کشتی وغیره حرکت میکنیم ما را در

حرکت وموقعیت جسم یاری میرسانند. اگر حسهای دیگر خویش را ازدست بدهیم با وجود آنهم به وسیلهٔ حس تعادل میتوانیم بگوییم که سر به بالا ویاسر به پایین استاده‌ایم یادر حال چرخیدن میباشیم، به عقب میرویم یابه جلو و از این قبیل.

حواس ماچطور کار میکنند؟

هر یك از حواس مامجهز به عناصر یست که به نام عنصر کشف وبازیابی (tetection) یاد میشود. این عناصر کشف را به نام آخذه (receptor) یاد میکنند. آخذه‌ها از یك یا گروهی ازسلولهایی که به انواع مخصوص انرژی پاسخ داده میتوانند، مجهز گردیده‌اند. مثلاً سلولهایی که درچشم موقعیت دارند به موترنهای زرمعینی پاسخ میدهند (یعنی شکل انرژی الکترومقناطیس که به نام نورمرئی یاد میشود.) سلولهایی که درگوش موقعیت دارند به ارتعاشات یا اهتزازات هوا پاسخ داده میتوانند (یعنی شکل انرژی میخانیکی که به نام صوت یاد میشود.)

هر آخذه به یك دامنهٔ محدود محرکات ومنبهات خارجی پاسخ نشان داده میتواند وبس. طور مثال آخذه هایی که درچشمان ماوجود دارند تنها به آن نوع نور مرئی پاسخ داده میتوانند که جزءکوچك طیف انرژی الکترومقناطیس را تشکیل میدهد (یعنی آنهایی که طول موج آن بین ۴۰۰ تا ۷۰۰ مِلی مایکرون واقع است.) طیف الکترومقناطیس همچنین مشتمل برامواج رادیو، اشعهٔ گاما، اشعهٔ زیر قرمز واشعه ماورای بنفش رانیز دربردارد؛ ولی ماآنهارا دیده نمیتوانیم. همچنین آخذه‌های گوشهای ما تنها به اهتزازات موادی که دامنهٔ دوران فی ثانیهٔ آن تقریباً دربین بیست یابیست هزاردور فی ثانیه پاسخ داده میتوانند. اهتزازات میخانیکی راکه دوران فی ثانیهٔ آن به ملیون دور فی ثانیه میرسد واکثر اوقات به وقوع میپیوندد، گوشهای ما آن را شنیده نمیتوانند.

هرزمانی که یك آخذه توسط انرژی مربوطهٔ محیطی تحریك گردد، مانند یك Transdueer (آله یی که انرژی راازیك شکل به شکل دیگری تبدیل میکند) ازخود عکس‌العمل نشان میدهد. اگر انرژی حاصله به اندازهٔ لازمه قوی باشد درآن صورت محرکات عصبی را بر میانگیزد تا اطلاعات مرموز (Coded) را به وسیلهٔ رشته های عصبی مربوط به دماغ خبر دهد. سلولهای دیگر درسیستم حسی وظیفهٔ جریان عمل (process) اطلاعات رابه عهده‌دارند. طورمثال، حس بینایی را برای تمثیل برمیگزینیم:

چشم انسان رامیتوان به کمرهٔ عکاسی تشبیه کرد که درجلوروی خود دارای سوراخی است که به نام مردمك (pupil) یاد میشود. این سوراخ وظیفه دارد تانور را اجازهٔ دخول بدهد.

ساختمان دیگری که به نام عنبیه (ivis) یاد میشود مانند یک صفحهٔ رنگه اطراف مردمک را احاطه کرده است. این ساختمان اندازهٔ نوری را که به چشم داخل میشود کنترول مینماید، یعنی موجب میشود تامردمک چشم بالترتیب نظر به ازدیاد یاکمی نورخوردوکلان شود. حصهٔ بارز چشم که ازیک پوش شفاف ساخته شده به نام قرینه (Cornea) یاد میشود. قرینه به مثابهٔ محافظ چشم بوده تصاویر اشیا را درساحهٔ بینایی (visual field) در سطح داخلی عقب چشم، که به نام شبکیه (retina) یاد میشود، متمرکز میسازد. ساختمان دیگری که درعقب مردمک چشم قرار دارد و به نام عدسیه (lens) یاد میشود نیز کمک میکند تاتصاویربینایی مربوط بالای شبکیه متمرکز گردد. ضمناً تصاویری که بالای شبکیه میافتد به صورت سرچپه، که ازچپ به راست معکوس شده است، معلوم میشود. شبکیه ازقشر های متعدد سلولهای آخذه، که به مقابل نور حساس میباشد، ساخته شده است. این سلولها به نامهای میله ها (rods) ومخروطها (Cones) یاد شده اند. اینها بعداً اشعهٔ نور داخل شده را به محرکه‌های عصبی تبدیل مینمایند که سرانجام توسط رشته هایی مجموعاً به نام عصب باصره (Opticnerve) یاد میشوند، به مراکز مختلفه حسی مغز رهنمایی میگردند، و به تجاربی منجر میگردند که به نام احساس (Sensation) یاد میشود. بنابر آن، هدایت وانتقال درقوس انعکاس (reflex arc) باتحریک آخذه ها آغاز شده به انعکاس (reflex) می‌انجامد. آخذه ها گرچه ساختمانهای کوچکی اند؛ ولی وظایفی راکه انجام میدهند از وظایف خیلی عمده برای انسان محسوب میشود؛ زیرا جسم انسان رااز تغییرات وتحولات دنیای خارجی وداخلی مطلع ساخته بدین وسیله آن را قادر میسازند تاپاسخهای لازم راجهت صحت وزندگی شخص فراهم سازد. میتوانیم آخذه ها راقرار ذیل طبقه بندی نماییم :

طبقه بندی	موقعیت	محرکه ها	احساس منتجه
آخذه‌های خارجی Exteroceptors	جلدی و مخاطی	محیط مستقیم	لامسه، ذایقه، درد سردی، گرمی و غیره
آخذه‌های فاصله یی Teloceptors	چشم، گوش وبینی	محیط بعیده مثلاً اشعهٔ نور، امواج صوتی وبوی	دیدن، شنیدن و بوییدن
آخذه های داخلی Interoceptors	امعا واحشا	از امعا واحشا، بر میخزد مثلاً فشار وخصوصیات کیمیایی	گرسنه گی، تشنه گی، دلبدی، تمایل جنسی، خسته گی و غیره
آخذه ها عضله یی Proprioceptors	عضلات، پی، مفاصل وغیره	از عضلات پی و مفاصل بر میخیزد	حس موقعیت وحرکت

جدول (۲): طبقه بندی آخذه‌ها

حواص عمومی احساس:

برای این که تحریکی منجر به احساس گردد، به صورت عموم لازم است چهار قدم مهم در زمینه برداشته شود:

۱ــ محرك داخلی یاخارجی باید به وقوع پیوندد. محرك عبارت از شکلی از اشکال انرژی تشعشعی (نوری)، میخانیکی، کیمیایی وانرژی حرارتی میباشدکه یک آخذه یاگروهی ازآنها را تحریک نموده بتواند.

۲ــ محرك باید بعضی از سلولهای آخذه معین ویاانجامهای اعصاب را به فعالیت درآورد. معمولاً یک سلول آخذه تنها به وسیلهٔ شکل معین انرژی به فعالیت در می‌آید. مثلاً آخذهٔ بصری به وسیلهٔ اشعهٔ نوری، آخذه چشایی توسط مواد کیمیایی وغیره تحریک میگردد. گرچه شاید یک آخذه گاه‌گاهی توسط انواع دیگر انرژی تحریک شود، باوجود آنهم پاسخ آن مطابق به طرز مخصوص خودش

است. مثلاً اگر فشاری بالای چشم وارد شود انسان «اشیای ستاره مانند» را مشاهده میکند که به‌ذات خود احساس بصری محسوب میشود .

۳ـ تحریکات عصبی باید از سلوله های آخذه ویا انجامها ی اعصاب ازطریق سیستم اعصاب مرکزی به مغز منتقل شوند .

٤ـ فعالیتهای معین باید در ساحه های حسی مغز بر انگیخته شوند تااحساس شعوری را بر انگیزند هرنوع فعالیت حسی ، مرکز معینی درمغز دارد.

هرگاه یکی ازاین چهار قدم درعملیهٔ حسی وجود نداشته باشد، احساس صورت نمیگیرد.

شدت محرکات وآستانهٔ احساس :

هرعضوحسی برای این که‌تحریک شود به حداقل انرژی ضرورت دارد. حتی برای‌آن مقدار انرژی‌که اعضای‌حسی(آخذه‌ها) پاسخ میدهند، اعضای مذکور به‌صورت لایتناهی حساس‌نمیباشد بنا برآن ، هرنوع انرژیی که بتوا ند پاسخی را بر انگیزد ، گفته میشود که دا لاتر از آستا نهٔ مطلق (Absolute limen) قرار دارد. آستانهٔ مطلق، قرار تعریف عبارت ازحداقل انرژی تحریک کنند است که به آن آخذه هاپاسخ داده میتوانند. البته آستانهٔ مطلق برای اشخاص‌مختلف متفاوت است

ازطرف دیگر ، هرانرژیی که نتواند پا سخی را تولید نماید ، گفته میشود که پایانتر از آستانه (Subliminal) قرار دارد . حساسیت حسی توسط تفاوت آ ستانه (differencelimen نیز اندازه میگردد. (یعنی کوچکترین تفاوت درشدت محرکه که یکی ازحواس آن را آشکارنمود بتواند)؛ ولی تعیین این موضوع آسان نیست. طورمثال اگر در اتاقی که گروپ چهل شمعـهٔ برق روشن با شد یک گروپ دیگری رابه عین کیفیت روشن کنیم به زودی تفاوت روشنی را احساس نموده میتوانیم؛ ولی درسالونی که چندین گروپ صد شمعه روشن باشد، اگر گروپ چهل شمعه را روشن کنیم ، دراین حالت تفاوت در روشنی عمومی به مشاهده نمیرسد.

برای این که‌حواس مابتوانند تفاوت شدت محرکه یی را درک نمایند باید نسبت شدت محرک علاوه‌شده به شدت‌محرکهٔ قبلی معین‌گردد. مثلاً اگربه یک وزنهٔ صدگرامی دوگرام علاوه گردد وما بتوا نیم این تفـاوت را تشخیص دهیم ، در ابن صورت باید به یک وزنهٔ دوصدگرامی چهارگرام علاوه گردد تابتوانیم تفاوت را تشخیص دهیم ، دراین صورت باید به یک‌دوصدگرام

چهارگرام علاوه گردد تا بتوانیم تفاوت بین وزن اولی واخیر راتشخیص دهیم. نسبت واقعی به نوع حساسیتی که اندازه میشود و نظر به وسعت شدت مربوط فرق میکند ؛ لیکن به صورت عموم، کوچکترین فرقی که بین شدت محرکه‌ها تشخیص داده شده میتواند به تناسب ثابت محرکه معیاری میباشد. مثلاً[٢] برای اوزان این نسبت $\frac{١}{٤٠}$ است ؛ ولی در زمینه تفاوتهای فردی زیادی وجود دارد.

اگرچه احساس قویتر ازمحرکه های قوی به دست می آید؛ ولی این حالت به خاطر آن نیست، که سلولهای آخذه محرکات عصبی بزرگتر را تولید میکنند؛ بلکه سلولهای آخذهٔ مختلف آستانه‌های متفاوتی دارند وبا محرکات قویتر سلولهای زیادتری مجبور ساخته میشوند که به محرکهٔ مذکور پاسخ دهند و هر سلول به فراوانی (وفرت) بیشتری پاسخ میدهد. در اینجا اصل همه یا هیچ حکمفرماست، یعنی بعد از تحریک، یک نیورون معین یاباشدت کامل عمل میکند ویا به کلی عمل نمیکند.

یکی از مشخصات عمدهٔ دیگر اعمال حسی پدیدهٔ توافق میباشد ، یعنی سازش دادن حواس به محرکهٔ معینی. مثلاً[٣] بعدازآنکه دریک اتاق تاریک داخل شویم آهسته آهسته میتوانیم اشیای داخل اتاق رابه وضاحت ببینیم. همچنین به صورت عادی از فشار کالابالای بدن وبند ساعت دستی بالای جلد آگاهی نداریم. اینها مثالهای کوچکی ازتوافق حسی به حساب می آیند. تمام حواس ماقابلیت توافق را دارند؛ امابعضی شان نسبت به بعضی دیگربه صورت کاملتر توافق مینماید.

مآخذ ومنابع :

1. Deese, J. Principles of Psychology, Boston, Allyn and Bacon, 1967.

2. Hilgard, E.R. Introduction to Psychology N.Y. , Harcourt, Braee of world, 1971.

3. Leontyev, A. N., Problems of Development of the Mind, Moscow, Progress Publishers, 1981.

4. Morgan, C.T., Introduction to Psychology, N.Y. Mcgraw- Hill Book Co, 1961.

5. Ruch, F.L., Psychology and Life, Illinois, Scott, Foresman and Co ., 1967

نویسنده: طلعت رستمزاده
گزارنده: عالم لبیب

میتودولوژی آموزش و بررسی ادبیات

ادبیات و هنر یکی از اشکال آگاهی اجتماعی است دگرگونیهایی که در زیربنای اقتصادی جامعه پدید می آید، به نوبهٔ خود اسباب تغییرات در ساحهٔ زنده‌گی معنوی را نیز فراهم میسازد. ادبیات و هنر که ازجمله پدیده‌های روبناییست، باساختار اقتصادی جامعه بسته‌گی غیرمستقیم وباواسطه دارد، بدین معنی که رابطهٔ ادبیات و هنر با پایه یازیربنای اقتصادی‌جامعه از طریق ایدیالوژی برقرار میگردد. پیدایی اندیشه های نوین زیبایی شناختی، زایش وشکلپذیری آنها، گواه برآنست که طبقهٔجدیدی در عرصهٔتأریخ پاگذارده‌است وبه‌خاطرسیادت‌سیاسی‌وایدیالوژیکی خودتلاش میورزد؛ اماتبدیل‌ساختار اقتصادی جامعه به ساختاری دیگر به هیچ صورت زوال ونابودی جنبه های پویندهٔ هنری را، که در جامعهٔ قبلی وکهن به وجود آمده است، درپی ندارد. ازاینجاست که ایجادیات آفرینشگران عهد باستان، داستانهای قهرمانی سده‌های میانه، چون آثار فنا ناپذیرفردوسی، نوایی، شکسپیر، گوته، پوشکین وشمار فراوان دیگر ارزش و اهمیت خودرا برای تمام دوره هاحفظ نموده‌اند. این بدان سبب است که هنر راستین همواره دارای خصلت عموم بشری وانسانگرایی است.

ادبیات وهنر دررابطه بازیربنای اقتصادی جامعه از استقلال نسبی برخوردار است، به تکامل و بالنده‌گی هنر نه تنها شرایط اقتصادی، بل اشکال دیگر آگاهی اجتماعی، چون دانشها، فلسفه، سیاست، اخلاق، حقوق ومذهب نیز اثر میگذارد، افزون براینهاکه برشمردیم، تجربهٔ هنری پیشینه وسنن ادبی موجود نیز درانکشاف هنر ارزش نهادین دارند.

۱ـ طبقاتی بودن ادبیات و هنر

آفریده های هنرمند لسانی، موسیقی نواز، نگاره‌گر و پیکرتراش به گونهٔ استوار با ایدیا لوژی طبقه‌یی معین بسته‌گی دارند و در تأثیر پذیری از آن به وجود می آیند. هنر آزاد از ایدیا لوژی وماورای طبقاتی نمیتواند وجود داشته باشد. آفرینشگر، زنده‌گی را صرف نظر از این که خود آن را میخواهد یا نه، از موضع طبقهٔ معینی بازتاب میدهد. طبقاتی بودن ادبیات وهنر، پیشتر از همه، در مضمون اثر و در ستمگیری غایوی آن متبارز میگردد. تبارز آن، همچنان وابسته به میتود هنری نویسنده و شدت احساس طبقاتی وی است. به گونهٔ مثال طبقاتی بودن آثار نماینده گان رمانتیزم بلا واسطه اعلام شده وبه گونهٔ نمود مستقیم پدیده‌های معین واقعیت بیان گردیده است.

ف. انگلس بامراجعه به تأریخ ادبیات باستان مینویسد: «آشیل، پدر تراژیدی وارستو فان، پدر کمیدی شاعرانی بودندکه جانبدار بودن آنان به روشنی تبارز یافته است.» (۱) در تراژیدیهای آشیل نگرشهای سیاسی وی دربارهٔ استحکام دولت شهرآتن، وستایش اواز دموکراسی به روشنی بازتاب یافته است. ارستوفان درکمیدیهای خویش جنگ را، که برای مردم صرف درد و اندوه بارمی آورد، افشامیکند وپرده ازچهرهٔ واقعی رسوم و اخلاق زمان خود برمیدارد و با این شگرد احساسات، افکار کشاورزان آتنیک را ابیان میدارد.

در آثار بوکا چیو وریلی، سروانتس وشکسپیر، فردوسی وناصر خسرو، مولوی ونوایی پیشروترین اندیشه‌های انسانگرایی عصرشان ــ اعتراض وپرخاش علیه ستمگری فیودالی وتعصبات مذهبی باز تاب یافته است.

طبقاتی بودن آثار یک نویسنده همیشه وابسته به تعلق وی به طبقهٔ معین نیست. ادبیات، آن گونه که ماکسیم گورکی خاطر نشان میسازد، «انسانشناسی» است. از این رو خاصهٔ آفرینشگر واقعی همواره نگرش انسانگرایانه به جهان است. در نتیجهٔ آن نویسنده با وصف تعلق خود به اقشار ممتاز و برگزیدهٔ اجتماع یارای آن را دارد که محدودیت بینش طبقاتی خود را از میان بردارد.

آفرینشها ی نویسنده گان بزرگ بربنیاد جنبش آزادیبخش نشوو نما میکنند وبنا براین، درنهاد خود مردمی اند. با اتکابه این اصل است که میتوان سخنرانیها ی آتشین لردبایرون را از تریبون پارلمان، علیهٔقوانین ضد کارگری انگلستان وانتقاد بی‌امان او را از نظام اجتماعی حاکم، در آثارش

تشریح نمود . این اصل همچنان در آثار لیوتولستوی به روشنی نمردار است . لینن در مقالهٔ خود «لیوتولستوی به مثابهٔ آیینه انقلاب روس» مینگارد: «اگر در برابر ماهنر مند واقعاً بزرگ قرار دارد، او ناگزیر باید برخی از جهات اساسی انقلاب را در آثار ش انعکاس داده باشد.» (۲)

تأریخ به اثبات رسانیده است که پیوند نویسنده با پرولتاریا گسترده ترین امکانات آفرینش ثمربخش را برای وی فراهم میسازد. ایدیالوژی سوسیالیستی ،به آثار بزرگترین استادان سخن در سدهٔ بیستم ، چون ماکسیم گورکی ، رومن رولان ، . درایزر ، اند رسون ، ناظم حکمت ، لویی آراگون ، پابلونرودا ، برتولد برشت و کسان دیگری از همین گونه تأثیر ارزشناکی به جا گذاشت. برخورد طبقاتی برای آنان ، در یافت سرشت پدیده های بغرنج زمان و تصویر زنده‌گی را با همه تضاد های آن امکان‌پذیر ساخت .

طبقاتی بودن ادبیات نه تنها در مضمون وسمتگیری عا یوی اثر ادبی۔ هنری بلکه در شکل آن نیز پدیدار میگردد. به طور نمونه ، در اشعار به اصطلاح درباری مشرق زمین که بیشتر در ستایش قدرت پادشاهان وامرا و حواص واعیان سروده شده ؛ قصیده به ژانر اساسی مبدل گردیده بود. زبان این گونه اشعار نیز ، ساز گار با محتوا و درو نمایهٔ آن باکنایات و افروساختمان دستوری اطناب آمیز خود ، سخت بیگانه از زبان توده ها بود .

قرار یافتن لیوتولستوی در موضعگیری دهقانان پاتریارکال باعث شد تاوی با سنن هنری کلاسیک قطع رابطه نماید. بنابر این ، او از شکل رمان ، که به گفتهٔ خودش درك آن برای مردم دشوار مینمود ، دست برداشت وبه نوشتن حکایه ها (داستانهای کوتاه) پرداخت.

روند هایی که هم اکنون در ادبیات معاصر افغانستان جاریست ، برخوردار از چنین خصلت وویژه گی میباشند . طبقاتی بودن ، پیوند با جنبشها ی رهاییبخش مردم ، بادگرگونیهای انقلابی درکشور ، نگارنده‌گان وسراینده‌گان پیشرو افغانستان را بدان وا میدارد تا ازبرخی از اشکال سنتی پیچیدهٔ شعر شرقی دست بردارند ودر جستجوی قالبها ی شعری نوین ، دموکراتیك و معاصر همت گمارند .

برای باز شناختن موضعگیریهای طبقاتی آفرینشگر ، ضرور است تا آثار او از دیدگاه منافع طبقهٔ انقلابی جامعه وتوده های زحمتکش مورد بررسی قرار گیرند . هنر راستین همواره در جانب

مردم زحمتکش ، اقشار مترقی وانقلابی جامعه قرار دارد؛ اما در مقابل آن، ادبیات وادبیاتی نیز هستند که آفریده های شان را درخدمت دفاع از منافع طبقات بهره‌کش گماشته اند. در آثار خود منافع ارتجاعی و ضدمردمی آنان را توجیه وتبرئه مینمایند. در تأریخ ادبیات مشرقزمین (وهمچنان مغربزمین) شعرای زیادی را میتوان سراغ کرد که درآثار خویش « بزرگی » و « سخاوت» پادشاهان، خانها وامیران را ستوده در پخش وتبلیغ الگوهای جزمی وتعصب آمیز تلاش ورزیده اند ومردم را به اطاعت وفرمانبرداری از ارباب قدرت، فرا خوانده اند وصاحبان قدرت نیز واقعاً سخاوتمندانه وبادست گشاده مزدآنان را پرداخته اند. مشهوراست که یکی از فرمانروایان شرق-محمود غزنوی- دوست داشت به شعر پرداز مطبوع خود از « طعام» سکه های زر تعارف نماید، چنان که میدانیم در گذشته جریان کاملی از اشعار به اصطلاح درباری وصوفیانه وجود داشت، ونیز از تأریخ ادبیات به ما روشن است که آثار زیادی در ستایش از « اعمال قهرمانانهٔ » قیصر های روم : شاهان فرانسه، تزار های روس ، سلطان محمود غزنوی ، امیر تیمور ، شیبانی خان ودیگران هستی پذیرفته است (ظفرنامهٔ» علی یزدی، « شیبانی نامه» بنایی وامثال آنها .)

ارزش ادبیات، به صورت کل، آثار هر نویسنده به طور جداگانه ، براساس مراتب عینیت وحقانیت وبازتاب واقعیت در آن ، تعیین میگردد؛ اما عینی بودن وراستین بودن به هیچ صورت متضاد با ماهیت طبقاتی ادبیات وهنر نیست. نویسنده وهنرمند ، با ترسیم تابلو های عینی وراستین هستی درآفریده های خویش ، ناگزیر علایق و منافع طبقات معین اجتماعی را منعکس میسازد وحوشبینی خود را نسبت به آن ابراز میدارد ودر موضع جانبداری ازآن قرار میگیرد . گهگاه چنین نیز اتفاق میافتد که انعکاس عینی وراستین واقعیت، که فرایند تحلیل ژرف وگستردهٔ هنری زنده‌گی توسط هنرآفرین وشناخت وی از زنده‌گی است ، با علایق سیاسی او در تضاد واقع میگردد. درچنین لحظه یی هنرمند راستینه واقعگرا ناگزیر باید به مثابهٔ بیانگر منافع نیروهای مترقی وانقلابی راستین جامعه قد برافرازد. دراین رابطه آثار بالزاک نمونهٔ بارزی میتواند بود . تصادفی نیست که شاعر بزرگ فرانسه - ویکتور هوگو - او را نویسندهٔ انقلابی نامید . بدین صورت ، طبقاتی بودن شرط اساسی بازتاب عمیق ، همه جانبه ، عینی وراستین زنده‌گی است .

طبقاتی بودن ادبیات یک مسألهٔ بغرنج ودشوار میتود-ولوژیکی است که ادبیا تشناسی به حل

درست آن، به صورت فوری تلیل نیامده است .

به گونهٔ مثال ، نماینده گان جریان جامعه شناسی عامیانه در ادبیاتشنا سی (و. م فویچه ، پ س . کوگان ، و. ف پریویرزیف) بر اساس پندار نا درست خویش به این باور بودند که ادبیات هنری ، بیان روان اجتماعی طبقات جداگانه ویا گروه های طبقاتی است. آنان با بررسی ویژه گیهای روان اجتماعی طبقات مختلف، زنده‌گی هر طبقه را در بی نسبتی با زنده‌گی طبقات دیگر ، یعنی جدا از زنده گی جامعه به صورت کل ، در نظر میگرفتند . آنان توجه اساسی شان را در موقف اقتصادی یک طبقه متمرکز ساخته میکوشیدند تا روان طبقه را با اتکا به موقف اقتصادی آن و ادبیات هنری آن را با تکیه به روان اجتماعیش استنباط کنند.

برای روشن ساختن طبقاتی بودن آفریده های نویسنده‌گان جداگانه برای ادبیاتشناس کافی نیست که تنها موقف اقتصادی طبقات را در این یا آن دورهٔ انکشاف ملی بررسی کند. او در این گونه پژوهش باید از فهم همه در آمیخته گی بغرنج مبارزات سیاسی وفکری میان نهضتهای گوناگون اجتماعی ، که در یک دورهٔ معین وجود دارند ، سر در آورده بتواند ، نقش ملی و مترقی ویا ارتجاعی نگرشهای اجتماعی واهداف آنها را به درستی دریابد. ویژه گیهای این بینشها باید با لهاهمواره نه با موقف اقتصادی طبقات جداگانه ، آن گونه که هوا داران جامعه شناسی عامیانه میپنداشتند ، بلکه با کلیه مناسبات متقابل اقتصادی، سیاسی وایدیالوژیک نیروهای طبقاتی ،که در یک کشور ودر دورهٔ معینی موجود اند ، به ظهور میپیوندد .

هوا داران جامعه شناسی عامیانه نتوانسته اند مسألهٔ طبقاتی بودن آثار کلاسیکهای ادبیات شرق را از نگاه علمی درست وقناعت بخش حل نمایند . به گونهٔ مثال ، آنان خاطر نشان میمودند که آفریده های علیشیر نوایی گویا انعکاس دهندهٔ منافع اریستو کراتیک — فیودالی سران حاکم زمان اوست برای این ادعای خود آنان منشأ اجتماعی شاعر را که منسوب به طبقهٔ اریستوکرات است، اساس قرار میدادند وسخنانی از این گونه در بارهٔ نوایی گفته میشد که آثارش انباشته از ایده های انسانگرایانه وهومانیستی است ، شاعری که عمیقاً باور داشت وبا بانگ رسا میگفت که :

آدمی ایرسانگ دیما گیل آدمــی	آنی که یوق خلق غمیدین غمی
* ترجمه : «گرخود آدمی تو مشمار آدم	آن را که ندارد از غم مردم غم »

طبقاتی بودن آثار نویسندهٔ جداگانه ، یا گروهی از نویسنده گا ن را نباید با اتکا به هستی منزوی طبقه جداگانه وروان ناشی از آن توضیح کرد ؛ بلکه آن را براساس پیوند های متقابل موجودهٔ طبقات دریک دورهٔ معینه ، یعنی بر پایهٔ مبارزات سیاسی وفکری آ نان نه تنها برای منافع محدود طبقا تی شان، بل به خاطر این ویاآن دور نما وچشم اند از انکشاف ملی در مجموع ، باید تشریح وبیان نمود .

۲ـ حزبی بودن هنر وادبیات

حزبی بودن جهانبینی وآفرینش نویسنده‌گان درمضمون غایوی آفریده های هنری ودرسمتگیری غایوی ـ عاطفی (گرایش) آن رونما میگردد. حزبی بودن آفریش هنری آنست که هنرمند استعداد خلاقهٔ خود را به صورت آگاهانه در خدمت این یا آن طبقه میگذارد . وبه خاطر منافع آن فعالانه مبارزه میکند .

اصطلاح« حزبی بودن» به مفهوم گستردهٔ آن در ارتباط بانگرشهای اجتماعی ، فعالیتهاوکارکردهای خلاق اشخاص نخستین بار توسط و . ای . لینن در اثروی به نام « محتوای اقتصادی نارد نیکی وانتقاد آن در کتاب آقای استروف » (۱۸۹٤ـ۱۸۹۵م .) به کار برده شد .

حزبی بودن عبارت از ابراز مستقیم نطریات ودفاع آشکار از منافع طبقه ، گروه‌ونهضت اجتماعی معین است . تردیدی نیست که این گونه نگرشها ی معین ، سطوح ومدار ج گوناگون آگاهی اجتماعی تأریخی را در بر میتواندگرفت.

توضیح‌گسترده ومفصل چنین برداشتی از حزبی بودن در رابطه با مبارزهٔ سیاسی وانعکاس آن در ادبیات بار اول توسط و.ای . لینن در مقالهٔ معروف او به نام « سازمان حزبی وادبیات حزبی» (سال ۱۹۰۵) داده شده است .

طرح وتنظیم همه جانبه وعلمی اصل حزبیت کمونیستی ادبیات ازخدمات و .ای. لینن است . رهبر انقلاب‌سوسیالیستی اکتوبردرمقالهٔخویش‌سطح‌عالی حزبی‌بودن‌راکه‌ویژهٔادبیات‌جنبش‌سوسیال‌ـ دموکرات است، وا نمود میسازد . وی با درك بورژوایی از آزادی ، که برخی ازنویسنده‌گان سوسیالیست هم زیرتأثیر خودسریهای انارشیستی آن رامیپذیرفتند، قاطعانه مبارزه نموده است. وی چنین‌مینگارد: «آزادی نویسنده ، نقاش واکتریس بورژوایی تنها وابسته‌گی مستور (یا پرده پوشی ریاکارانه) ، وابسته گی اوبه کیسهٔ پول، تطمیع وتکفل است.»(٤)

لینن دربرابر ادبیات به اصطلاح آزاد،‌ در واقع وابسته به بورژوازی، ادبیات واقعاً آزاد و آشکارا وابسته به پرولتاریا را قرار میدهد. او درمقالهٔ خویش مینویسد: «این ادبیاتی آزاد خواهد بود، زیرا نه اغراض و نه جاه طلبی، بلکه ایده های سوسیالیسم ما، حس همدردی با زحمتکشان، نیروهای تازه وجدیدی را به صفوف آن خواهد کشاند.» وسپس چنین ادامه میدهد: «این ادبیاتی آزاد خواهد بود که واپسین کلام اندیشهٔ انقلابی بشریت را باتجارب وکار زندهٔ پرولتاریای سوسیالیست بارور خواهد ساخت.» (۵)

بارپسین کلام اندیشهٔ انقلابی که لینن در مقالهٔ خویش به آن اشاره میکند، همانا تیوری فلسفی کارل مارکس و فریدریش انگلس است که در آن قانونمندی گذار از جامعهٔ سرمایه داری به جامعهٔ سوسیالیستی واهمیت سازندهٔ انقلابی پرولتاریا در این گذار به صورت علمی به اثبات رسانیده شده است. درك این نکتهٔ الهامبخش نویسنده‌گان مجهز باجهانبینی مارکسیستی - لیننستی درآفریدن آثاری است که دستاوردهای جامعهٔ نوین را تأیید میکنند و استحکام میبخشند.

ازاین رو«دربرابر اخلاق بورژوایی، درمقابل مطبوعات کارفرمایان ومحافل تجارتی بورژوازی ودر برابر جاه‌طلبی وفردگرایی ادبی بورژوایی، «انارشیزم اشراف منشانه» وتلاش پرتب وتاب به دنبال سود، پرولتاریای سوسیالیستی، باید اصل ادبیات حزبی را به پیش کشد واین اصل را انکشاف دهد وآن را درشکل هرچه کاملتر برعرصهٔ زنده‌گی پیاده نماید.» (٦) این گونه حزبیت سطح بسیار عالی حزبی بودن ادبیات هنری است؛ امااین گفته هیچ گاه بدان معنی نیست که حزبی بودن تنها در سطح به ویژه عالی خود امکانپذیر است وآفریده های نویسنده‌گانی که جهانبینی مارکسیستی - لیننستی ندارند، فاقد حزبیت است. حزبی بودن در سطحی نسبتاً کم ارتقا، درنماینده‌گان دیگرجنبشهای اجتماعی ودر دوره‌های تأریخی دیگری نیزوجود داشته ووجود دارد. آنهانیز میتوانستند «به گونهٔ مستقیم وآشکار» درپشتیبانی ازنظریات گروههای اجتماعی وطبقهٔ معین قرارگیرند. حزبی بودن ادبیات بدیعی از خود ویژه‌گی ایدیالوژیکی مضمون آن نا شی میگردد که از لحاظ تأریخی نخستین بار در ابتداییترین مرحلهٔ انکشاف طبقات متخاصم جامعه رونما گردید. بنابر این، ماازز مان هستی پذیری ادبیات درگذار جامعه به نظام طبقاتی - دولتی آثار تمام نویسنده‌گانی، که برخورد ار ازنگرشهای اجتماعی فعال بودند، همواره این یاآن سطح حزبی بودن را باخود دارد.

مادر بالا گفته های انگلس را در نامه اش به م. کاوتسکی آورده بودیم که میگوید: «آشیل پدر تراژیدی وارستوفان پدر کمیدی شاعرانی بودند که جانبدار بودن آنان به روشنی تبارز یافته‌است.» همچنان دانته وسروانتس نیز از این دست شاعرانند. در جانبدار بودن اثر هنری، موجودیت سمتگیری غایوی عاطفی درآن، که دور نمای معین انکشاف ملی، تأریخی را تأیید مینماید، مفهوم حزبی بودن تفکر بدیعی نویسنده را تبارز میدهد.

نماینده‌گان برجستهٔ ادبیات شرق چون رودکی، فردوسی، ناصر خسرو، نوایی، بیدل، سیدای نسفی ودیگران نیز شاعرانی اندکه «جانبدار بودن آنان به صراحت تبارز یافته است» کاملاً روشن است که حزبیت تفکر شعرای یاد شده ودیگر شاعران مشرقزمین درسطح‌خود یکسان‌نیست؛ زیرا این سطح‌مشروط به درجهٔ تشخص تأریخی، درك نویسنده‌گان درره های‌مختلف تکامل جامعه از زنده‌گی وجریانهای گوناگون فکری، ادبی دراین دوره هاست.

بدین سان ادبیات هنری در تمام دراز ای انکشاف تأریخی خود در برگیر این یا آن سطح‌حزبی بودن آشکار یانهان وغیر آگاهانه بوده است. ادبیات که در نخستین‌مراحل هستی پذیری جامعهٔ طبقاتی همچون شکل ویژه یی از آگاهی‌اجتماعی پدیدار گردید؛ در آثارخویش همواره گرایش ایدیالوژیکی معینی راکه این یاآن نهاد ودورنمای ترقی‌اجتماعی را تأیید یا رد مینمود، بیان کرده است.

عالیترین سطح‌حزبیت‌راکه و. ای. لینن درمقالهٔ خویش (سازمان حزبی وادبیات حزبی) به آن اشاره نموده است، نماینده‌گان ریالیزم سوسیالیستی مسلح‌با جهانبینی مارکسیستی - لیننستی از خود نشان میدهند.

ادبیات شناس بورژوایی در دید خود مبنی برناسازگاری حزبیت‌کمونیستی با آزادی آفرینش وتأثیرمنفی‌آن به ادبیات هنری سرسختانه پافشاری مینماید. مصطفی رحیمی‌نویسنده وادبیاتشناس ایرانی در رساله یی به نام «ویژهٔ شعر وشاعری» مینگارد: «... ماکه شاعریم، نمیخواهیم درچین وشوروی شاعر باشیم، در آنجا آزادی نیست... ریالیسم سوسیالیستی با نظریهٔ ادبیات ملتزم این تفاوت بارز را داردکه ادبیات ملتزم، ... نظارت هر دولتی را درکار ادبیات‌مردود میشمارد، حتی دولتهای سوسیالیستی را ...» (۷) ما در بالا اظهارات و. ای. لینن‌را در مورد

آزادی نویسندهٔ بورژوایی که هیچ چیز دیگری جز « وابسته گی مستور (یا پرده پوشی ریاکارانهٔ) وابسته گی به کیسهٔ پول ، تطمیع وتکفل نیست، باز آورده ایم .

مقامی که ادبیات ریالیزم سوسیالیستی در فراگرد ادبی معاصر دارد جایگاهی که نماینده‌گان سترگ آن چون ماکسیم گورکی ،ولادیمیر مایاکوفسکی، میخایل شولوخوف ، لویی اراگون پابلونرودا ،ناظم‌حکمت ودیگران دارند، این گونه ادعاهای دروغین وبیپایه را بابرهانی قوی رد وتکذیب مینماید.

بدین گونه طبقاتی بودن آثارادبی ـ هنری‌همانا موضعگیری‌نویسنده در روابط متضادنیروهای اجتماعی است که سمتگیری غایوی آفریده هایش ار آن ناشی میگردد . حزبی بودن آفرینش نویسنده مفهوم اجتماعی سمتیابی غایوی آفریده های اورا در بر میگیرد.

۳ـ مردمی بودن هنر وادبیات

باهستی پذیری طبقات وجامعهٔ طبقاتی بخشبندی فرهنگ معنوی به‌وقوع میپیوندد، هنرحرفه‌یی ، که میباید خواستهای زیبایی شناختی محافل با امتیازرا برآورده سازد، آغاز به زایش میکند این گونه انشعاب درفرهنگ معنوی‌جامعه با گذشت زمان رو به افزایش میگذارد ، ضرورت بازگردانیدن ایجادیات هنری به سرچشمه‌های زنده‌گی مردم، تبدیل آن به وسیلهٔ تنویر وآزادی خلقها از ستم فیودالی وبورژوایی محسوس میگردد.

اندیشهٔ مردمی بودن ادبیات‌در دوره های مختلف تأریخی جلوه های گوناگون داشته است. نخستین بار آن را روشنگران بزرگ سدهٔ ۱۸ م . چون دید رو، روسوولسنگ مطرح نمودند. آنان ادبیات کلاسیسیزم را، که نماینده گانش در آثار خویش پاد شاهان ، سپه سالاران وقهرمانان افسانه یی را تصویر نموده اند ودر جستجوی مطلب وموضوع به تأریخ روی آورده اند، مورد انتقاد ونکوهش قرار دادند . روشگران به خاطر دموکراتیزه کردن ادبیات ونزدیک ساختن آن به زنده‌گی مردم (قشر میانه حال) رزمیده اند.

در انکشاف مفهوم « مردمی بودن» ادبیات فعالیت‌دانشمند سترگ آلمان هیر در (نیمهٔ دوم سدهٔ ۱۸م.)، که با تیوری خود ویژه‌گی ملی هنر قد برافراشت، ارزش بسی بزرگ دارد. هیردرنه تنها به خاطر دموکراتیزه کردن هنر مبارزه نمود؛ بل او بود که نخسین بار به گردآوری آفریده های

منظوم مردم پرداخت . علاقه مندی به ایجادیات مردمی در رابطه باخودویژگی ملی ادبیات پدیده یی قانونمند ومترقی برای سدهٔ هژدههم بود. در دوران فیودالی خود ویژه‌گی ملی روشنتر از همه در آفریده های شفاهی مردم و در آثاری که از آن متأثر بوده‌اند، پدیدار گردید (به‌گونهٔ نمونه، «ترانهٔ رولاند» در فرانسه، «جنگنامهٔ ایگور» در روسیه، «مهابهارات»، «رامایانه»، «گوراوغلی»، «الپامیش» وغیره که متعلق به خلقهای مشرقزمین است).

بااین وصف تیوری پردازان ادبیات روشنگری وهمچنان رمانتیزم با گفتگو در بارهٔ مردمی بودن ادبیات بیش ازهم خود ویژه‌گی ملی آثار هنری را در نظر داشتند .

تحول اساسی را در این رابطه رسالهٔ ن. دوبرولوبوف «دربارهٔ مراتب سهمگیری مردمی بودن در انکشاف ادبیات روس» (۱۸۵۸م.) به میان آورد. منتقد بزرگ روس زیر مفهوم «مردمی بودن» نه خصلت ملی ادبیات، بلکه بیان دیدگاههای زحمتکشان وتوده های مردم را در ادبیات درک مینمود که همواره نهاد زنده‌گی مردم را تشکیل میدهند . مردمی بودن آثار نویسنده دوبرولوبوف در آن میبیند که این آثارخواننده را آشکارا به مبارزه علیه شر و بدی اجتماعی فرا خواند . برای او شاعرانی چون هاینه (شاعر قرن ۱۹ آلمان) که قریحه و نبوغ خود را یکسره به خاطر بیداری نیروهای خواب آلود مردم به کار بسته است و برانژه (شاعر طنز نویس فرانسوی)، که در سرودهایش تمام اندوهها و آلام فقرا بازتاب کامل و زنده یافته است»، شاعران مردمی اند. (۸)

ن. گ. چرنیشیفسکی خصوصیات مردمی بودن را در انتقاد از جنبه های منفی جامعه، در مبارزه به خاطر تنویر توده ها و به وجود آوردن شرایطی میبیند که برای مردم دستیابی به گنجینهٔ فرهنگی را مساعد سازد .

دموکراتهای انقلابی روس به آن اندیشهٔ کبیر نزدیک شدند که در مارکسیزم - لینینزم انکشاف کاملی یافت . اهمیت مردمی واقعی در تحلیل نهایی عبارت از مبارزهٔ فعال توده های ستمدیده به خاطر آزادی شان از استثمار و بیعدالتی اجتماعی است .

مسألهٔ مردمی بودن در آثار و .ای. لینن تحقیق وتنظیم ژرفی پیدا نمود. لنین خاطرنشان میسازد که هر نویسندهٔ بزرگ بدان خاطر بزرگ است که آثارش برخی از جهات شعور مردمی را منعکس میسازد. ضمناً کارآیی آفریده های نماینده‌گان ادبیات کلاسیک برای خواننده‌گان مردمی نیز در

همین جا نهفته است؛ امـا در اوضاع جامعهٔ مبتنی بر بهره کشی فرد از فرد این آثار برای اکثریت توده های زحمتکش که از نعمت سواد محروم‌اند، دست نیافتنی است. و. ای. لینن در این رابطه چنین مینویسد: « تولستوی هنرمند، حتی در روسیه به اقلیت کوچکی معروف است. برای این که ثار بزرگ وی واقعاً به دست همه گان قرار گیـرد، مبارره لازم است، یعنی مبارزه بـه خاطر دگرگـونی سوسیالیستی ضروری است. »(۹) مردمی بـودن ادبـیات را و. ای. لینن همچون خدمت آگاهانه به زحمتکشان تلقی مینماید. وی در مصاحبهٔ خویش با کلارا سیتکین در این باره اظهار داشته است: « هنر متعلق به مردم است، آن باید به انبوهترین احتماع توده های وسیع زحمتکشان عمیقاً ریشه دواند و باید قابل فهم به این توده‌ها باشد و محبوبیت آنان را جلب نمایـد هنر باید احساس، اندیشه و ارادهٔ توده ها را متحد سازد و آن را اعتلا و انکشاف بخشد.» (۱۰)

ادبیات دارای ارزش مردمی سلاح معنوی نیرو های مترقی جامعه و نهضت پیشرو اجتماعی است، به خاطر رهایی زحمتکشان و استقرار اشکال نوین زنده‌گی اجتماعی خدمت میکند. این سلاح با آزاد ساختن زحمتکشان از پندار های تعبدی واحساس وا بسته گی ناگزیر آنها به قدرت طبقات دار فعالیت شهروندی اقشار پایین جامعه را بالا میبرد.

نویسنده برای این که بتواند هریک از خواننده گان خود را از غنای فکری و ایجادیات خویش بهره ور سازد، باید آثارش را در کمال شکل وسبک هنری بیافریند. مردمی بودن آثا هنری بـه تمام معنی هنگامی پدیدار میگردد که این آثار در پرورش عایوی استتیک توده ها یاری رساند. یکی از وظایف نهادین ادبیات کثیر الملهٔ افغانستان نیز درست در همین جاست. در این رابطه سنن بزرگ انسانگرایی ادبیات کلاسیک شرق خدمت شایانی را انجام داده و میتواند انجام دهد. مردمی بودن در ادبیات افغانستان و به صورت کل در ادبیات مشرق زمین پیش از همه در سمتیابی غایوی انسانگرایانهٔ نماینده‌گاد

زرگ آن چون رودکی، فردوسی، ناصرخسرو، سعدی، جامی، نوایی، مشرب ودیگران متبارز بگردد. اندیشهٔ معروف علیشیر نوایی رامبنی براینکه «شخص بیخبر و دور از اندوه و رنجهای مردم را نباید انسان نامید» میتوان در فش بر افراشتهٔ ادبیات بزرگ انسانگرایی خاورزمین بشمار آورد.

مآخذ و یاد داشتها

۱ـ ك. مارکس، ف. انگلس، کلیات آثار، چاپ دوم، ج ۳۶، ص ۳۳۳.(متن روسی).

۲ـ و.ای. لینن، کلیات آثار، چاپ پنجم، ج ۱۷، ص ۲۰٦. (متن روسی)

۳ـ و. ای. لینن کلیات آثار، چاپ پنجم، ج ۱۲، ص ۱۰٤. (متن روسی)

٤ـ همان جا، ص ۱۰۰ .

٥ـ همانجا .

٦ـ مصطفی رحیمی، ادبیات و دنیای گرسنه، ویژهٔ شعر وشاعری، ۱۳٥۲، ص .....

۷ـ ن.ا. دوبرولوبوف، کلیات آثار، جلد۲، مسکو، ۱۹٦۲، ص ۳۲۱. (متن روسی)

۸ـ و.ای. لینن، در بارهٔ ادبیات وهنر، ص ۳۰٦. (متن روسی) .

۹ـ همان جا، ص ٥۸۳ .

نویسنده‌گان : میرزایف وسهیلا حافظی

برخی از مختصات فرهنگ و ادبیات دههٔ دوم سدهٔ بیستم افغانستان

در ماه فبروری سال ۱۹۱۹ امیرحبیب الله در جلال آباد کشته شد . با پشتیبانی وسیع مردم امان‌الله‌خان‌سومین‌پسر امیر بر تخت‌امارت نشست و استقلال افغانستان را اعلام‌داشت. دولت نوبنیاد شوروی نخستین کشوری بود که آزادی افغانستان را به‌رسمیت شناخت ، ولی انگلیسها از اقدام امان‌الله خان برافروخته شده‌جنگ‌سوم‌را شروع کردند. در این جنگ‌مردم افغانستان قهرمانیهای بینظیر نشان‌داده‌انگلیسها را مجبور به‌عقب نشینی‌ساختند. در ۸ اگست‌سال ۱۹۱۹ انگلیسهاناگزیر استقلال‌وحاکمیت‌ملی افغانستان را به رسمیت‌شناختند وار در صلح پیش‌آمدند .

حکومت امان الله‌خان از همان آغاز حصول استقلال به یك‌سلسله اصلاحات‌سیاسی ، اجتماعی واقتصادی دست یازید. در تطبیق این عمل‌بیش از پیش‌به‌همکاری‌وکمك‌انسانهای آگاه‌و بامعرفت نیازمندی احساس میشد، به همین سبب دولت افغانستان وظیفهٔ تأریخی‌خود دانست که بیسوادی قرون وسطی را ازمیان برده ، انکشاف‌همه جانبهٔ فرهنگی را‌تأمین‌نماید. نخست از همه‌حلقهٔ آموزش وپرورش گسترش یافت. درکنار علاوه بر لیسهٔ حبیبیه ، که از آغاز سدهٔ بیست شروع به تدریس جوانان‌افغانستان نموده بود، لیسهٔ‌امانی ، مکتب‌رشدیهٔ‌غازی ورشدیهٔ امانیه ولیسهٔ استقلال بنایافت همچنین‌دراین‌سالهامکاتب‌تلگراف ، رسامی ، نجاری ، السنه (تأریخ) زراعت ، مکتب‌پولیس ، لیسهٔ

مهندسی، مکتب طب وغیره ایجاد شد. به همین گونه مکاتبی در دیگر شهرها و ولایات افغانستان مانند جلال آباد، کندهار. هرات، مزار شریف، قطغن وبدخشان ایجاد گردیدند.

بنابرگزارش وزارت تعلیم وتربیه در لویه جرگهٔ ۱۳۰۷ تا آن زمان تعداد مکاتب ابتدایی در تمام گوشه وکنار افغانستان به ۳۲۲ باب میرسید. (۱)

در این مکاتب صدها جوان تحصیل خود را به پایان رسانیده بیشتر آنها برای ادامهٔ تحصیل و بلند بردن سطح دانش خود به خارج ازکشور اعزام شدند.

مکاتب امانی وامانیه راآموزگاران آلمانی وفرانسوی اداره مینمودند ودرآنها زبانهای یادشده تدریس میگردید. درمکتب السنه زبانهای انگلیسی، روسی، آلمانی وفرانسوی آموخته میشد. درسال ۱۳۰۰ هـ.مطابق ۱۹۲۱ م. برای نخستین بار در تأریخ کشور زمینهٔ آموزش بار وش عصری به گونهٔ رسمی برای زنان افغانستان مساعد گردید. مکتب مستورات تأسیس شدودرسال ۱۳۰۶ هـ.وسعت بیشتر یافت.

حکومت امانی در توسعه و گسترش تعلیم وتربیه تدابیر تاره میاندیشید. در ولایات مکاتب جدید تأسیس نموده هر سال صدها جوان به کشور های مختلف فرستاده میشدند. اصلاحات فرهنگی، اقتصادی وسیاسی امان الله خان در میان دانشمندان وادبای کشور تضاد فکری رابه وجود آورد. تعدادی از عقبگرایان به این نوگراییها بانفرت مینگریستند، ولی بیشتر ینه شاعران بلندآوازه وکم آوازه چون عبدالهادی داوی، عبدالرحمان لودین، قاری عبدالله، بیتاب، مستعنی، شایق، شیراحمد- خان مخلص، بسمل هروی، سرور، محمد ابراهیم خلیل، حبیب الله طرزی، حبیب، طبیب، عبدالرحمان ودهها شاعر دیگر این اصلاحات وتدابیر شاه جوان راسبب پیشرفت وارتقای کشور دانسته ازآن پشتیبانی وحمایه میکردند. به گونهٔ مثال ابیاتی چند از این شعرا را پیشکش میداریم:

ازآن روزی که تأسیس معارف مرترافن شد
عموم ملت افغانیان را چشم روشن شد
بنوشید شراب حریت از جام استقلال
زحق خواهم که باشی تاابد خوشکام استقلال (۲)

(محمد سرور خان بسمل هروی)

در این سالها طبع ونشر کتاب نیز رونق یافت. دارالتألیف وزارت تعلیم وتربیه که قبلاً به نام بیت- العلوم حبیبیه مشهور بود کتابهای زیادی از نویسندگان افغانستان ودیگر کشور های خارجی رابه

دست نشر سپرد. در سال ۱۳۰۷ ه . (۱۹۲۸ م.) ۲۷ جلد کتاب جدید برای مکاتب چاپ شد . در حدود سالهای ۱۳۰۳-۱۳۰۷ه. ۱۳۳ جلد کتاب تألیف وترجمه گردید. جهت نشر کتب مطبعه یی در وزارت تعلیم وتربیه ایجاد شد .

دراین دوره گروهی ازاعضای «اخوان افغان» بااهدای کتابهای شخصی خود زمینه را برای ایجاد کتابخانهٔ ملی افغان مساعد کردند ازآن جمله عبدالهادی داوی ۱۵۰ جلد کتاب رااز کتابخانهٔ پدرش به کتابخانهٔ ملی اهدا نمود. امان الله خان نیز ازاین اقدام حمایه نموده، کتابخانهٔ عین نایب‌السلطنه رابانسخه های خطی نفیس آن به اختیار کتابخانهٔ ملی گذاشت.

دراین دوره جهت محو بیسوادی نیز تلاشهای پیگیر صورت گرفت .

درپهلوی تحصیل جوانان به سواد آموزی بزرگسالان نیز ارزش وبها دادند تاسال ۱۹۲۷م (۱۳۰۶ه.) برای سواد آموزی از طرز «کاکا» استفاده میشد. کاکا سیداحمد شیوهٔ سواد آموزی ساده تری را ایجاد نمود که آن را «طرز کاکا» میگفتند، چنان که خود کاکا سید احمد میگوید:

باایجاد این شیوهٔ نو دوازده هزار نفر (۱۲۰۰۰) را باسواد ساخته اند. (۳)

اسلوب سواد آموزی کاکا در زندان نوشته‌شده در هندوستان نشریافته‌است. در دورهٔ امان‌الله‌خان «طرز کاکا» در تمام مکاتب مورد استفاده قرار گرفت. افزون برآن، درکابل مکتب سواد آموزی تأسیس یافت و ادارهٔ آن را نیز «به کاکا» محول کردند، با به کار بستن «اسلوب کاکا» انسان میتوانست در مدت چهل روز از نعمت سواد بهره مند شود.

شیوهٔ دیگری که در سواد آموزی از آن کار میگرفتند «اصول صوتی غازی یا اصول صوتی امانی» نام داشت. با استفاده از آن شخص بیسواد در مدت ۲۰ روز باسواد میشد. این روش در سال ۱۹۲۷ به وسیلهٔ امان‌الله خان ایجاد شده‌بود. شاه این شیوه را درمسجد شاه دوشمشیره «ع» بر عرصه عمل پیاده میکرد. بعداین روش سواد آموزی را در میان اردو نیز رواج داد. (٤)

در این دوره تعداد جراید، روز نامه و مجلات نیز فزونی گرفت. در جریان ده سال، ۲۳ جریده وروزنامه به نشر آغاز نمودند. درکابل «امان افغان»، «افغان»، «حقیقت»، «آیینهٔ عرفان»، «مکتب» در جلال آباد «اتحاد مشرقی»، در هرات «اتفاق اسلام»، در کندهار «طلوع افغان»، درجبل السراج «ستارهٔ افغان»، در مزارشریف «بیدار»، در خان آباد «اصلاح» وجراید خصوصی چو

«انیس» ، «نسیم سحر» ، «ثور وز» ومانند اینها در تنویر اذهان عامه ورشدسطح آگاهی سیاسی واجتماعی شان نقش بارزی ایفا نمود. (٥)

درمورد مجله‌ها وجراید دورهٔ امانیه کاظم آهنگ مینویسد: «این قسمت بحث راجع به مطبوعات افغانستان یک فصل جداگانه است؛ زیرا در این وقت فصل نوی درزنده‌گی مردم این کشور گشوده شد. این دوره از بساجهات باگذشته فرق دارد وبدون شک این فرق در طرز تفکر واندیشهٔ مردم انعکاس کرده بالنتیجه درجنبه های مختلف زنده‌گی آنان تأثیروارد نمود. مهمترین فرقی که در این دوره به ملاحظه میرسد این است که افغانستان در صحنهٔ سیاست به حیث نخستین کشور آسیایی خود را از زیر اسارت اجانب بیرون کرده صبح صادق آزادیهای مال اسیرگیتی را به قسم یک قهرمان اعلام نمود. با تحصیل استقلال عام وتام راه انکشاف را در پیش میگیرد که این امر از یک جانب در اثر پیشرفتهای بعضی ازکشورهای همجوار تحریک شد وازجانبی هم حرکات ارتقایی بعضی ازکشورها این احساس را شدت بخشید.» (٦)

بدون شک درنشر وپخش جراید واخبار مردم افغانستان نقش برجسته داشتند؛ ولی کوشش روشنفکران آن وروحیهٔ اصلاحات جویانهٔ حکومت را به هیچ وجه نمیتوان نادیده گرفت، زیرا این همه اخبار وجریده دراثر کمک مستقیم حکومت نشر میگردید.

باید یادآور شد که در این دوره برای نخستین بار زمینه مساعد شد که «انیس» بدون تأثیرپذیری از مقامات دولتی ومحافل سیاسی به شکل آزاد منتشر شود.

«انیس» درماه می ۱۹۲۷م. به کوشش واهتمام مرحوم سید محی‌الدین در هردو هفته یکبار نشر میشد، اکنون نیز به عنوان یک روزنامه به نشرات خود ادامه میدهد. انیس از جملهٔ آزادیخواهان وروشن ضمیران کشور به شمار میرفت، که جدش درزمان امیرعبدالرحمان‌خان بنابر عوامل نامعلوم افغانستان را ترک گفته، رهسپار مصر گردید ودرآنجا به تجارت پرداخت. بعدازمرگ وی پسرش کاراورا پیش گرفت. محی الدین در دیار غربت، دوراز میهن وبا یاد میهن سالهای کودکی وجوانی را درمصر پشت سرگذاشت. آنچه ازآثارش استنباط میشود، آن گونه که دوستانش گواهی میدهند انیس به خاطر عشق به وطن سرزمین مصر را ترک نموده عازم افغانستان گردید. محی الدین که زبان عربی را خوب میدانست نخست دوسال درشهر هرات مانده بفراگیری زبان وادبیات دری پرداخت.

اودرهنگام اقامتش درهرات باسرورجویا آشناشد وزبان وادبیات را ازوی فراگرفت. محی الدین در آنجا کتاب «ندای طلبهٔ معارف ویاحقوق ملت» را نگاشت ودرهرات به طبع رساند. درواقع این اثر نخستین کتابی است که از آزادی واز قانون درآن سخن میرود . درآن روزگاران سردادن ندای آزادی واز عدالت اجتماعی سخن راندن بزرگترین وانسانیترین خواست روشنفکران وسیاستمداران تحول طلب راتشکیل میداد.(۷)

نخستین مشروطه‌خواهان نیز به‌گناه‌آزادیخواهی وقانون‌طلبی به زندانهای استبداد افتادند و تیرباران شدند.

محی الدین انیس درسال ۱۳۰۶ به‌کابل آمد وپس ازدوسال به نشرجریدهٔ انیس همت‌گماشت محی الدین امان الله خان راتاسرحد افغانستان همراهی کرد . این خاطرات وی در اثری به نام «بحران ونجات» بازتاب داده شده است. امان الله خان درآخرین دقایقی که افغانستان را برای همیشه ترک مینمود چنین سخنانی راابراز کرد: «این عاقبت خدمت دورهٔ ده سالهٔ من است که امروز از وطن مطرود میشوم!» (۸)

انیس دربرابر خواست «نادریها» وجیره خواران دور وبرش از رفتن امان‌الله خان با دریغ یاد کردودر همان‌آغاز خشم درباریان را برانگیخت. سرانجام، درسال ۱۳۰۹ ه. نادرخان انیس را به زندان فرستاد ودر آنجا وی را از میان برد.

این را نیز باید یادآوری‌نماییم که اوضاع دههٔ دوم سدهٔ بیست شاید از نگاه فکری و ملی‌گرایی با «سراج‌الاخبار» مشابهتی به هم رساند؛ ولی فرق اساسی دراین است که «سراج الاخبار» ملیت خواهی کشور را برای گرفتن استقلال وآزادی تشویق میکرد ، اما نشرات این دوره ملیت خواهی را برای نگهداشت استقلال ، پیشرفت واصلاحات امور زنده‌گی وبه‌ویژه ملیت‌خواهی ضد استعمار را تبلیغ میکرد.

دراین سالها درراه رشدوبهبودکارهای فرهنگی گامهای دیگری نیز برداشته‌شد. درسال ۱۳۰٤ه. دو دستگاه نشراتی رادیو خریداری شد، یکی از آنها درکابل شروع به کار کرد؛ در نظر بود که دستگاه دیگرش در کندهار نصب شود؛ ولی این نقشه های دولت از اثر شورش حبیب‌الله کلکانی برهم خورد.

نشرات رادیو ساعت پنج عصر آغاز میبافت. هرروز اخبار داخلی وخارجی، یک مقالهٔ اجتماعی وچند پارچه موسیقی از لا بهلای امواج رادیو پخش میگردید. در این سالها در کابل سینما وتیاترهم به وجود آمد. در سال ۱۳۰۳ هـ. سینمایی در کابل در قصر سلامخانهٔ شاهی با نمایش فلمهای صامت (بی صدا) به وجود آمد وبعد از آن در پغمان بنای سینمای دیگری گذ اشته شد که این سینما را آتش زدند. سینمای گویا یا صدا دار در سال ۱۳۱۰ در افغانستان به میان آمد.

حکومت امانی نقش تیاتر را در روشن ساختن اذهان مردم مهم میدانست وخود شاه در سالهای اول سلطنت خوددر فکر تأسیس تیاتر افتاد. نخستین درامی که به معرض نمایش گذاشته شد«شهزاده جواد» نام داشت که ترجمان آن به دری بیدری بیک ترك مشاور قانون در شورای دولتی بود. نویسندهٔ درام معلوم نیست. موضوع درام عشق شاهزاده جواد با دختری هالندی است.

امان‌الله خان و خانم او همه جا نبه از این اقدام پشتیبانی میکردند وکمکهای مادی نیز مینمودند. پس ار آن با تمام دشواریهایی که وجود داشت، گاه گاه نمایشنامه هایی روی صحنه آورده میشد. در نگارش، ترجمه وتهیهٔ نمایشنامه ها روشنفکران افغانستان چون محمد فرخ افندی، محمد سرور گویا اعتمادی، مولوی غلام محمد، میر محمد کاظم هاشمی، صلاح الدین سلجوقی، بیدری بیک قانون دان ترکی، عدالعزیز ناصری، محمدسرور صبا ودیگران سهم گرفتندودرزمینه تلاشهای مثمر به خرج میدادند.

در چهارمین جشن استقلال در پغمان درامی به نام «فتح اندلس» توسط متعلمان مکتب نمایش داده شد. این آخرین درامی بود که در این دورهٔ ده ساله روی صحنه آمد. درام مذکور در دورهٔ «سقوی» نیز در قصر سلامخانه ستور به نمایش گذاشته شد.

وضع ادبی:

دراین دوره آثار منثور قابل ملاحظهٔ ادبی به وجود نیامده است؛ ولی نظم پیشرفت نمود و شیوه های آغاز ین سدهٔ بیست را ادامه و انکشاف دادند. حکومت امانیه که به انکشاف نیرو های مؤلده نیازمند بود وبه وجود متخصصان ملی ضرورت داشت بهمسألهٔ آموزش وپرورش اهمیت زیاد میداد. عصر جدید دربرابر شاعران ونویسنده‌گان هم وظایف ومسؤولیتهای بزرگ گذاشته بود. حراست آزادی به دست آمده، انکشاف صنایع ملی، علوم وفنون، پرورش روحیهٔ میهنپرستی

ووحدت ملی از عمده ترین موضوعات ادبیات به شمار میرفت.

در این دوره یک گروه از شعرا ونویسنده گان جوان به عرصهٔ ادبیات گام نهادند ؛ ولی بیشترین سیماهای برجستهٔ ادبیات به کار های سیاسی واداری کشانیده شدند. مثلاً[۲] محمودطرزی وزیر امور خارجه ، عبدالهادی خان داوی محرر جریدهٔ امان افغان ، عبدالرحمن لودین ، غلام محی الدین افغان و صالح محمد به وظایف مختلف دولتی گماریده شدند . دراین سالها در صفحات جراید وروزنامه ها آثار ادبی از آنها به نشر سپرده نشد . عبدالعلی مستغنی، که اززمرهٔ شاعران توانای آن زمان بود ، بنابر علل نا معلوم به استثنای دوسه پارچه شعر چیزی دیگری به چاپ نرسانده است وار شاعران دیگر چون موذنب وفانی که شعر شان در صفحات جریدهٔ سراج الاخبار پیوسته منتشر میشد دراین سالها شعری به نظر نمیرسد.

شاعران این دوره با استفاده ازقالبهای شعر کلاسیک، که مضمون زمان را بیان میکردند، بیشتر در وصف امان الله خان شعر میسرودند. بااین تفاوت که اشعار مدحی این شاعران ازشا عران گذشته فرق داشت ؛ زیرا اگر شعرهای شاعران گذشته به امیران مستبد اهدا گردیده بود، شاعران این دوره، امیر بالنسبه روشنفکر را ستوده اند . شایق جمال ، بیتاب، فرحت، محمد سرور ، ابراهیم خلیل ودیگران اشعار خرد را در مجلهٔ کابل نشر مینمودند . چنانکه داکتر اسد الله حبیب مینگارد : ازمنشی علیرضای میمنه گی شعرهایی در «اتفاق اسلام هرات» ، ازمحمد یوسف پنجشیری ومیرزاغلام جیلانی خان سر کاتب ادارهٔ « ستارهٔ افغان» درستارهٔ افغان انتشار یافته است. درامان افغان مثنوی فلسفی صلاح الدین سلجوقی موسوم به مثنوی عصر نشرشده، سید محسن قندهاری اشعار پښتوی خود را در «طلوع افغان» و «اتحادمشرقی» چاپ مینمود. در صفحات جرایدپایتخت تعدادی ازشعرهای عبدالرحمان تاجر هراتی رانیز میتوان مطالعه کرد .

درافغانستان در دورهٔ امانیه یعنی آوانی که آزادی تازه به دست آمده بود نگهدا شت و پشتیبانی از استقلال عمده ترین وظیفه به شمار میرفت. شعرای افغانستان وظیفهٔ مهم خویش رادرك نموده در این باره اشعار زیادی سروده اند . این گونه شعرهابیشتر به مناسبت فرارسیدن سالروزجشن آزادی سروده شده که درآنها الفاظ غنایی به گونهٔ صمیمانه و شاعرانه تصویر یا فته است .

«سرور» شاعر جوان نخستین شعر خود را در ستایش استقلال به استقبال غزل معروف

خواجهٔ شیراز بامطلع :

«سحر به گوش دلم مژدهٔ سروش آمد

بیا که عیدبه سامان عیش ونوش آمد»

چنین سروده است : رسید عیدو دهد یاد نهضت افغان

که گل پیاله به کف ، مرغ درخروش آمد

به اهتزار در آمد هوای آزادی

بگو به عنچه ، چرااین چنین خموش آمد

دلا به عیش در این هفته تاتوانی کوش

که مژدهٔ طرب ار هرطرف به گوش آمد

استقلال به بهای خون گرم هزاران تن این آب وخاك به دست آمده است . اکنون آن را باید نگهداشت ، ولی حمایت ونگهبانی آزادی نسبت به حصول آن دشوار تر ووظیفه سنگین تر است . درا ین راه باید خود گذری وتلاش نمود وتلاش شاعررا در بر انگیختن این احساس در بارپسین ابیات این شعر بدین گونه درك میکنیم :

به خون حویش شهیدان ماچه جان زدند

که گل زمشهدشان هم پیاله نوش آمد

ر خاك پاك شهیدان راه استقلال

نر سته لاله که خونهای مابه جوش آمد

یکی ار شاعران نا مور استاد عبد الحق بیتاب است که د رستایش آزادی و استقلال ملت در دورهٔ نهضت شعرهای دلپذیر سروده است . او آزادی را عالیتر وبرتر از تمام نعمتهای مادی و ومعنوی پنداشته آن را سبب پیروزی وسعادت وشرف ملت میداند :

به یقین آفتاب اقبال

ای ترا هیچگاه مباد زوال (١٠)

مضمون اساسی اشعار شاعران این دوره را وحدت ، آزادیخواهی واستقلال طلبی احتوا کرده است . اشعار ستایش آمیز به افتخار استقلال ، که در قالب واشکال مختلف شعری سروده شده اند : از

لحاظ کیفیت هنری شاید آنقدر عالی نباشند؛ ولی افکار واندیشه در آنها خیلی روشن و به گونهٔ مؤثر بازتاب یافته است. در این نوع شعرها دلیری، قهرمانی وجسارت آنهایی که در راه آزادی جان شیرین خود را از دست داده‌اند، ستوده میشوند. هر سطر آن بیانگر فریاد رسای مردم آزادیخواه و ترجمان فریادهای آمیخته بانفرت آنان در برابر دشمنان میهن است که اینهاهمه برارزش اجتماعی شعرها میافزایند.

شایق جمال در پارچه شعری که در آن سالها سروده است، احساس عالی آزادیخواهی ومیهن‌پرستی را به خوبی بیان میکند. او کشور خود را در دو مرحلهٔ تأریخ یعنی از یکسو، در زمان استبداد، برده‌گی واسارت وارسوی دیگر، درزمان دست یافتن آرزوها وآرمانهایش تجسم بخشیده است. بنابر عقیدهٔ او اکنون مردم آزاد میتوانند آرزوهای خود را برآورده سازند، از نور آزادی واستقلال بهره‌ور شوند؛ امابه شرطی که بها وارزش این گوهر نایاب را بشناسند ودر راه نگهبانی آن جانبازی کرده، اگر ضرورت به میان آید، جان خود را نیز فدانمایند:

تابه شیرین رسی ز فرهادی

تابیابی توراحت وشادی

تارسی در جهان آبادی

تاشوی سربلند آزادی

سرخود نه به پای استقلال (۱۱)

در دههٔ دوم ودر سایه روشن اوضاعی که به دست آمده بود، یکی از وظایف اساسی دیگر آن بود که کشور پس مانده، که در پایه یی ازمناسبات اقتصادی ماقبل سرمایه داری قرار داشت، بایست به زنده‌گی نوآغاز میکرد. باری همهٔ وظایف دور به حل همین مسألهٔ مهم گماشته شده بود. دولت امانیه به نیروهای مترقی تکیه میکرد. ادبیات کشور در همین گونه محیط اجتماعی واقتصادی عمده ترین مسألهٔ زمان را بازتاب داده آرمانهای عالی آن رابایست بیان میکرد.

یکی از موضوعات دیگری که مضمون ادبیات رااحتوا میکرد ستایش نهضت دورهٔ امانیه بود. برای تأیید گفتهٔ خود در اینجا شعری از فرحت رابه گونهٔ مثال می آوریم که در آن همبسته‌گی خود را بانقشه های اصلاحاتی دولت بدین گونه بازتاب داده است:

به عدالت محبت است مرا
به مساوات الفت است مرا
تیز فکری به انتظام وطن
تیز بازی وغیرت است مرا
چون صنایع ترقی ایجاد است
زان جهت ذوق صنعت است مرا
گشته پر برگ وبار باغ وطن
تا که شوق حلاوت است مرا
ای وطن مال وجان فدا کردن
پی حفظ تو، نیت است مرا (۱۲)

بیشترینه اشعار شاعران این دوره در نکوهش زمان گذشته وستایش دورهٔ امانیه سرودهٔ شده اند که سرشار از صنعت تضاد ومقابله ها میباشند، سبب این بود که شاعران دورهٔ نهضت، که بیشترین شان شاهد دورهٔ گذشته بودند وگذشته را خوب میدانستند، ازآن نفرت داشتند. ازجانب دیگر، آفریدن قهرمان نوو سیمای مبارزان تازه وظیفهٔ دشوار آفرینش بود وشاعران این دوره برای حل آن هنوز تجربهٔ کافی نداشتند. از این رو تصویر وتثبیت قهرمان مثبت با انتقاد از زمان گذشته صورت میگرفت :

هو الله که خلق بنده وچون برده کرده بود
ترسی که دست وپا وزبان بسته کرده بود
بیمی که هوش از سر مخلوق برده بود
باری غمی که خاطر ما خسته کرده بود
عیسی دمی خدا بفرستاد وبرگرفت (۱۳)

هرچند در بند آخرین مخمس که بر غزل حافظ تضمین گردیده تخلص شاعر نیز ذکر شده است ؛ ولی شناخته نشد که کدام حبیب است، شاید حبیب الله طرزی باشد. به هرحال در این شعر افکار زمانی تجسم نیکو یافته، وحبیب، زمان استبداد وگرفتاری را به باد انتقاد میگیرد وباخوشنودی از نهضت املنی استقبال میکند. این ادعا را بند دیگر همین شعر روشنتر ثابت مینماید :

شکر خدا که نخل مرادم ثمر گرفت
باغ امید خلق عجب بار و بر گرفت
آخر دعای خسته‌دلان بین اثر گرفت
ساقی، بیاکه یار ز رخ پرده برگرفت
کار چراغ خلوتیان بار درگرفت (۲٤)

در تصویر زنده‌گی نوین، شاعران از شیوه‌یی پیروی کرده اند که برای تقدیر ارحال یاد آوری ازگذشته‌ها ضروری است. آنها میخواستند ارزش وبرتری زمان جدید را در مقایسه با گذشته تصویر وبیان کنند؛ ولی باید گفت که شاعران در ستایش زمان نوگاهی راه مبالغه راپیموده‌اند، یعنی درك کرده نتوانسته‌اند که باوجود حصول آزادی، استثمار فیودالی ار بین نرفته است. از این روستایش گزاف آنها چون «نخل مرادم ثمر گرفت»، «باغ امید خلق عجب بار وبرگرفت»، «ظلم رفت وعدل آمد» ومانند اینها دور از واقعیت زمان به‌نظر می آیند؛ زیرا در دورهٔ نهضت‌هم مردم عادی‌مثل دوره‌های گذشته استثمار میشدند، بار سنگین باز ساریهای دورهٔ امان الله خان به دوش مردم زحمتکش سنگینی مینمود. جاری کردن مالیات وافزایش حجم مکلفیتهای دهقانان در صورت انکشاف یافتن مخارج دولتی باعث نارضایتی واعتراض توده‌های وسیع زحمتکشان میگردید، ولی هنوز شعور طبقاتی دهقانان عقب مانده وغفلت زدهٔ افغانستان به آن درجه از رشد وانکشاف نرسیده بود که از منافع طبقاتی خود بتوانند آزادانه دفاع کنند. از این سبب طبقات ناراضی ار اصلاحات جامعه تلاش داشتند تا از مبارزات برحق زحمتکشان به نفع خود استفاده کنند. شاعران نیز به علت محدودیتهای فکری خود این سوی مسأله را درك کرده نتوانسته، بیشتر باتبلیغ اندیشه‌های شاعرانهٔ خود مشغول میشدند که البته در آن زمان اندیشه های بالنسبه پیشرفته به شمار میرفت.

شاعران ونویسنده‌گان آغاز سدهٔ بیست در اشعار ومقاله های خود از یکسو، پسمانده‌گی آموزش وپرورش، فرهنگ، اقتصاد ورسم ورواجهای کهنه را به تیر انتقاد بسته اند وازسوی دیگر، با احساسات گرم علوم وفنون وفرهنگ زمان نوومدنیت را تبلیغ نموده زیانهای جهل وسودمندیهای علم ومعارف را توضیح داده اند. این مسأله دربخش نخست نوشتهٔ مابه گونهٔ معین مورد بررسی قرار گرفته است. ماگفته بودیم که افکار وفعالیت روشنگران افغانستان درآغاز سدهٔ بیست اساساً

باسه جریان، یعنی از طریق انتقاد نظام دولتی واجتماعی فیودالی، تبلیغ معرفت وعلوم وفنون وتلقین طرز زنده‌گی کشور های اروپایی و بالاخر باشیوهٔ دفاع از منافع توده های زحمتکش تبارز یافته است. همین سه شیوه در ادبیات دههٔ دوم قرن بیست یعنی پس ازحصول استقلال افغانستان و آغاز مبارزه به خاطر رشد و تکامل کشور نیز ادامه یافته ویژه گیهای نوین کسب نمود. به شرایط نودر زمینهٔ آموزش توده‌های زحمتکش راه ووسایل جدید را درپیش گرفت‌که برادبیات این دوره تأثیر بارز گذاشت.

ادبیات دراین دوره به تبلیغ وتشویق جدی علوم، فنون وفرهنگ نوپرداخته‌است. دراین سالها نیز همهٔ مردم ارزش علم ودانش را درك نکرده بودند. تعداد زیادی از مردم تحت تأثیر خرافات فیودالی از معارف وفرهنگ نوگریزان بودند. عده یی زیادی هم دراین سالهادر زیر تأثیر نیرنگهای نیروهای ارتجاعی باقی ماندند. در چنین اوضاعی گروهی از شاعران به نکوهش جهل و نادانی پرداخته بدین وسیله افکار واذهان مردم را تنویر مینمودند. شاعران این دوره در واقعیت هم مبلغان برگزیدهٔ علم ومعارف وفرهنگ گردیده بودند.

تشویق به مکتب، معارف وفرهنگ اروپایی درادبیات دههٔ دوم از نگاه محتوا، اسلوب وسیما ها به اسلوب ومحتوای عنعنی روشنگران آغاز سدهٔ بیست شباهت وهمانندی دارد. در شیوهٔ بیان روشنگری انتقاد از پسمانده‌گی، جهالتپرستی، نادانی وغفلت وتنپروری ووصف وستایش تمدن، مکتب و مانند اینها جای اساسی را گرفته است. به ویژه در ادبیات این دوره دعوت عمومی به بیداری وبه سوی تمدن جدید، مقایسهٔ پیشرفتها و انکشافات غرب با پسمانی وعقب‌افتاده گیهای شرق، غربیان را در اوج‌علیین وشرقیان را درقعرجهالت‌دیدن نیز بیشتر مشاهده میشود که این ویژه‌گی آثار روشنگران آغاز سدهٔ بیست بود. درعین زمان این اندیشه ها وافکار دراین دوره رشد وپیشروی‌نمود. اکنون شاعران وادیبان نو بیشتروبه شکل عمومی‌خاصیت انسانی‌داشتن تمدن، یعنی مسألهٔ سواد آموزی سراسری مردم وبدین وسیله انکشاف‌دادن جامعه را به میان میگذاشتند. تبلیغ‌مکتب ومعارف به مثابه عامل مهم امحای جهالت، نادانی وپیش رانندهٔ جامعه دردرازای‌سالهای بیستم وازآن بعد تر هم در مرکز توجه شاعران وادیبان قرار گرفته بود. در بسیاری از این شعرها شاعران مستقیماً به جوانان روی می آوردند. در تصاویر هنری این شعر ها بسیار سیما های عنعنی

ادبیات گذشته چون باغ، می، ساقی، پیاله، خورشید، گل و بلبل، گلزار و چمن، غنچه و مانند اینها مورد کار برده قرار گرفته اند؛ ولی آنها به ترسیم و بیان محتوای نوع زبان خدمت کرده با آهنگ نو طنین میاندازند. اینک چند بیت را در اینجا به گونهٔ نمونه پیشکش میداریم :

بچه ها، ای غنچه های آرزوی والدین
ای برای ملک وملت شور قلب و نور عین
باغ امید وطن را آبیاری از شما
کار های قوم را امید واری از شما
آبپاش علم گیر و کشتها سیر آب کن
مرزع خوشخاک ما را چون چمن شاداب کن
باغبان معرفت شو، تخم اصلاحی بکار
تا شود پر دامنت از میوه های اعتبار
تا چه گلها بشگفد از سعی پر نیروی تو
آفرین گوید جهان بردست و بربازوی تو(۱۵)

مکتب ومعارف با تمام رشته های دیگر زنده گی ارتباط نزدیک داشته وحتی شعر های شاعران که در موضوعات دیگر سروده شده اند با این موضوع در آمیخته است.

درادبیات سده های گذشته وسالهای پارینهٔ دری دربارهٔ خصلتهای نیک وبد زنان بحثهای بسیار جالبی درگرفته؛ ولی هرگز مسألهٔ آزادی زنان مطرح بحث قرار نگرفته است. درشرق پایمال شدن حقوق زنان واسارت ومحکومیت آنها اززمان متلاشی گردیدن نظام مادر شاهی وپیروری نظام پدر شاهی آغاز یافته در جامعهٔ برده داری نیرومند گردید وبا قوانین جامعهٔ فیودالی استحکام بیشتری کسب نمود. آن رسم ورواج در شعور مرد وزن جا گزین شد وزنان از ظلم، بیعدالتی ورفتار ناشایستهٔ مردها به هر اندازه که شکایت میکردند کسی به داد آنها نمیرسید.

درآغاز سدهٔ بیست با پیدایی تمایلاتی خاص در مورد پرورش نسل بالنده تا حدی مسألهٔ بهبود بخشیدن وضع زنان شرق نیز درمیان گذاشته شد. بدین مناسبت مسألهٔ تحصیل زنان وترک حجاب به میان آمد. این موضوع در آثار روشنگران شرق نیز جایگاه مهم پیدا نمود. الطاف حسین حالی، سیداحمدخان

شبلی نعمانی در هند وپاکستان، ایرج میرزا، بهار ، عارف قزوینی وباز چند تا ی دیگر درایران ضمن تبلیغ افکار روشنگری در مورد آزادی زنان نیز بحثها وگفتگو هایی به میان آورده اند. مثلاً ایرج میرزا افزون برآنکه در ستایش زنان یک سلسله شعر ها سروده است، قسمت دوم داستان منظوم « عارف نامه» را با عنوان « حجاب نامه» نیز به زنها اهدا نمود. شاعر دراین بخش داستان منظومش حجاب را نشانهٔ تحقیر بر زنان دانسته آنها را به مبارزه به خاطر آزادی وترک حجاب دعوت مینماید.

توهم این پرده ار رخ دور میکن
درو دیوار را پر نور میکن (۱۶)

عارف قزوینی نیز در یکی از اشعارش نقش زنان رادر جامعهٔ انسان گوشزد و یادآوری نموده آزادی آنها را میخواهد .

بسوز زآتش رخ این حجاب وروی نما
توجان بخواه که جان غیر قابل افتاده (۱۷)

لاهوتی نیر در سال ۱۹۰۹ وضع اسارت بار زنان ایران را با چیره دستی شاعرانه تصویر نموده مسألهٔ آزادی آنها را پیشکش مینماید. او در منظویه یی به نام « به رنجبر» سیمای دختری صمیمی و زحمتکش را ترسیم نموده نشان میدهد که او باآنکه از صبح تا شام کار میکند باز هم برهنه وعریان است .

مسألهٔ تحصیل وآزادی زنان رادر افغانستان بارنخست، چنان که دربالا یادآوری شد، محمود طرزی در میان گذاشته توجه عامه را به آن معطوف داشت . طبیعیست که محمود طرزی بنابر فرمانروایی وتسلط سیستم فیودالی به یک بارهگی نمیتوانست مسألهٔ ترک حجاب آزادی زنان را تبلیغ کند . از این رواو آزادی زنان را از طریق با سواد ساختن آنها آغاز کرد. آن دسته از ادیبان افغانستان که به خاطر آزادی زنان درآغاز سدهٔ بیست به فعالیت شروع کرده بودند ، بعد از بر سر قدرت آمدن مشروطه خواهان تا اندازه یی زمینهٔ سیاسی ، اقتصادی وحقوقی برای شان مساعد شد واین مسأله به شکل سنت شایسته درادبیات دههٔ دوم انکشاف یافت .

نخستین گام حکومت امان الله خان در راه آزادی زنان ، ایجاد و تأسیس مکاتب جدید نسوان بود.

اولین شعری که در امان افغان در راه آزادی زنان به نشر رسید ، شعر ملا سیداحمد و صلی سمرقندی بود. شاعر در این شعرش مثل محمود طرزی مفکورهٔ نیاز زنان را به مکتب ، آموزش و پرورش در میان گذاشته است . اوعقیدهٔ خود را در بارهٔ تحصیل زنان به آن دلیل ثابت مینماید که زن قبل از همه مادر ومربی فرزند است ، ازاین رو میگوید پیشرفت و انکشاف کشور بدون سهمگیری فعال زنان و بدون فراگیری علم و دانش آنها امکان پذیر نیست .

باید گفت که شاه امان الله و ملکه به مسألهٔ آزادی زنان ارزش زیاد قایل بودند. مسأله تحصیل ، ترك چادر و جلب نمودن زنان به کار های دولتی و اجتماعی در مرکز توجه آنها قرار داشت . به خصوص ملکه در این رشته سعی و تلاش زیاد به خرج میداد. اودر شب جشن زنان سال ۱۹٤٥ در بیانیهٔ خود زنان را به خدمت وطن چنین دعوت مینماید : «عزیزه های من ، گمان نکنید که خدمت وطن تنها به مرد ها واجب است و بس ، نه ، زنها هم باید به وطن و مملکت خود حتی الوسع خدمت کنند.» (۱۸)

ادبیات دههٔ دهم قرن ۲۰ م. نه تنها ارزش آزادی زنان وراههای عملی ساختن آن را نشان داده این گروه را به تمدن عمومی دعوت کرده ، بلکه سیماهای زنان مظلوم وستم کشیده را نیز باز آفریده است. شایق جمال در قصهٔ «لوحهٔ وفا» سیمای زن تیره روز وقربانی رسوم وآیین فیودالی را به وجود آورده است.

«لوحهٔ وفا» داستانی است آمیخته با نظم ونثر .نویسنده در پیشگفتار داستان مینویسد : «مدیر عزیز ، میخواهم همین لوحهٔ وفای خود را که پیشتر توسط «نسیم سحر» خواستم به مطالعهٔ هموطنان عزیزم برسانم ، متأسفانه خود نسیم به ما وفاداری نکرد .....» (۱۹)

این داستان باوجود داشتن فرجام فاجعه انگیز ماهیت اجتماعی داشته خشم ونفرت خواننده را نسبت به بیعدالتیهای روزگار بر میانگیزد .خانم مهربان از دست شوهر نادان وجاهل کشته میشود ، لیکن با این هم داستان خاتمه نمییابد ، بلکه خواننده را وامیدارد که در بارهٔ سرنوشت این زن تیره روز و بدبخت وصدها زن بینوای دیگر بیندیشد. باید گفت که درسالهای بیستم عناصری وجود داشتند که آشکارا با ترك چادر ، تغییر لباس وتحصیل زنان مخالفت نموده آن را مخالف حیا ، ناموس وشریعت میشمردند . نیروهای مترقی این دوره به افشاساختن کسانی که مخالف رسم ورواج جدید بودند ، بیشتر ارزش میدادند . تضاد بین زنان آزاد یخواه وعناصر ارتجاعی به درجه یی رسیده بود

که استعمارگران خارجی از آن به نفع خود استفاده کرده‌اند. به سال ۱۹۲۸م. در بین نماینده‌گان جرگه باتشبث جاسوسان انگلیس، عکس ملکه که هنگام سفرهایش در اروپا بدون چادر گرفته بود، پخش گردید. این تصویر نوشته هایی هم داشت که ملکه‌را به بی‌عصمتی و بی‌ننگی متهم میکرد. علاوه‌براین، ملکه پس ازبازگشتن از سفر اروپا باهمراهی زنان درباری چادر را ترك میکند و بدینوسیله به زنها سرمشق میشود. این رفتار ملکه خشم وغضب نیروهای ارتجاعی را برانگیخت. درآغاز ماه جولای همانسال نماینده‌گان این گروه نزدامان الله‌خان آمده علیه‌ترك چادر اعتراض و این‌اعمال ملکه را محکوم نمودند. شاه پاسخ داد که «درده آیازنها چادر میگیرند؟ آنها گفتند که باچادر کارکردن مشکل است. امان الله خندیدوگفت: زمانی که‌دختران‌ده‌از فایدهٔ‌چادر آگاه شوند، به من اطلاع دهید ومن امرمیدهم که در دربارهم تمام زنان چادر بپوشند.» (۲۰)

یکی ازموضوعات‌دیگری که درآغاز سدهٔ بیست نقش برازنده داشت و دراین سالهاهم توجه محافل وسیع جامعه رابه خود معطوف‌نمود، مسألهٔ رشوت‌میباشد. ازآثار مؤرخان بر می آید که در بین مامورین دستگاه‌دولتی‌مرکزی‌ونواحی‌رشوت‌ستانی معمول‌بود. برهمه‌گان‌آشکار بودکه‌شهردار چند فیصد معین رشوت را به کابل وبه وزیرخود میفرستاد، اگراو «سهم» وزیر رادروقت و زمانش‌نمیفرستاد در وظیفهٔ خود از یک‌هفته بیشتر نمیپایید. این اصول‌رشوت‌دهی ورشوت ستانی تمام ادارات دولتی را از پایین تا به بالا فراگرفته بود.(۲۱) ازاین روحکومت‌امانیه مجبورشد که این مسأله راموردبحث جلسهٔ جرگه قرار دهد ودرآن جلسه فیصله شدکه کمیسیون تفتیش تأسیس شود وثروت ودرآمد مامورین‌دولتی محاسبه گردد، هرچنداین چاره اندیشیهای حکومت نتیجه یی‌نبخشید؛ ولی در ادبیات بی‌تأثیر نماند.

دراین سالها «انیس» (۲۲) موضوع رشوت رادر میان گذاشته از نویسنده گان تقاضاکردکه تادراین موضوع قصه‌هایی‌بنویسند. شرایط‌آن را هم اعلان کرد؛ ولی در سالهای‌بیستم‌از آن‌نتیجه‌یی به دست نیامد. چون که این ژانر ادبی مستلزم فرصت، زیادی بود. از این رو تنها در دههٔ سوم یکی دو نمونه‌دراین موضوع به وجود آمد که متأسفانه‌بیشتر تحت تأثیر رمانهای‌قرون وسطی قرار داشت وکمتر نیازمندیهای رمان نو را برآورده میساخت؛ لیکن این موضوع در شعر تا اندازه‌یی

جلوه گر شده است. شاعران بعضاً در ابیات جداگانه ، وبعضاً در اشعار علیحده کوشیده اند که ماهیت بدو ارتجاعی رشوت را افشا سازند .

چنان که این نکته (رشوت) در شعر شیر احمد بدین گونه باز تاب یافته است :

رشوت چه بلاییست که در زمرهٔ انسان   جا کرده به دلهای حریصان وخسیسان
عاقل نکند سر پی رشوت به کسی خم   گر عزت نفس باشد ش وقوت ایمان
گه خور د ن ازین گونه طعام است نکوتر   کان را نه قیامت، نه حسابست نه پرسان(۲۳)

بیداری ، خود شناسی وافتخار ملی در ادبیات این دوره محتوای وطندوستی را استوار ساخت با وصف این که مفهوم وطنپرستی یک مفهوم واحد است ؛ اما تجلی آن یکسان نیست ودر شرایط مختلف تأریخی جلوه های گوناگون دارد. در دههٔ دوم قرن بیست ، در اوضاع نو تأریخی مفهوم وطن ووطندوستی محتوا وماهیت نوینی کسب نمود. حصول استقلال وآغاز انقلاب فرهنگی در افغانستان به مفهوم میهنپرستی ماهیت نوین بخشید، واحساس افتخار وخود آگاهی ملی ومردم را به مراتب نیرومند ساخت.

باید بگوییم که مفهوم وطن ووطندوستی در گذشته هم معنای یگانه وواحد نداشت، در آن ادوار غیر از مفاهیم وطندوستی محلی وعمومی اریانی ، مفاهیم عموم اسلامی هم موجود بود که « حب الوطن من الایمان» یعنی وطندوستی جزء ایمان است ، بیان شده است.

احساسات وطندوستی در تأریخ افکار اجتماعی مردم دری زبان در مبارزه علیه اجنبیان انکشاف یافته در ادبیات نیز راه پیدا نمود که نمونهٔ عالی آثار وطندوستی همانا شاهنامهٔ فردوسی میباشد .

در آغاز سدهٔ بیست با پیدایی این افکار روشنگری احساسات میهنپرستی عمومی نیرومند گردید ووطنپروری محلی در چهار چوب یک ولایت، یک شهر یا یک روستا تا اندازه یی نقش خود را از دست داد.

در اشعاری که در شهرها ومحلات جداگانه سروده شده اند ، مراکز قدیمی وفرهنگی افغانستان مورد وصف وستایش قرار گرفته وشاعران توسط توصیف زادگاه شان خواسته اند احساس احترام خود را نسبت به وطن شان ابراز دارند .

درسالهای بیست مفهوم وطندوستی روشنگران معنای آزادیخواهی ، معرفت پروری ومبارزه

علیه خرافات وپسمانده‌گی را نیز بیان‌میکرد . چنان که عبدالرحمن تاجر هراتی در ترانهٔ‌ملیِ خود این مفهوم را واضح وروشن وبا احساسات عالی انعکاس داده است :

...چنگ به دامان تمدن زنیــــد بروطن خویش ترحم کنیــــد ...(۲٤)

اشعار وطندوستانهٔ سالهای بیست مردم را به وحدت ،دفاع از وطن ، رشد صنایع ملی، دور شدن از جهالت وغفلت قرون وسطی دعوت‌مینمود. عبدالاحد یکی از شاعران جوان و طالب العلم مدرسهٔ مبارك صنف نهیه در شعر « خطاب به اهل وطن » این موضوع را چنین ابرار داشته است :

ای اهل وطن تابکی این غفلت بیجــــا خیـزید که اعدا همه جـز در پی ما نیسـت
هرچند کند ناله وطن دهر تمــــــدن هرگز اثـری در دل سنگین شمـا نیست
امروز از آن خوار وپریشان و خرابیــــم چون حب‌وطن در دل بی غیرت مـا نیست
همدست شوید، اهل وطن از دل و از جـان بیماری ما را به جز این هیچ دوانیست (۲۵)

سرور متعلم رشید به حبیبیه نوشته بود : «وطن ای آرامگاه اجـداد ما ، ازجان‌شیرینت‌دوستتر داریم . وآنـی از یادت غافـل نیستیم ؛ زیرا تو همچومادرمهـربان در آغوش محبت خود ما را پرورش داده‌گذشته‌گان مارا به سینهٔ صفا منزلت پنهان نموده ای. زیان نمیکندکسانی که سر را در راه حفاظت و آزادی تو قربان میکنند. »(۲٦)

در ضمن یاد آوری از جهات مثبت و سالم این اشعار بعضی نواقص آنها را نیز نباید از نظر دور داشت.قبل از همه باید گفت که شاعران در بعض اشعار خود در بیان اندیشه های وطندوستی ، گاهی بیراهه رفته در ستایش گذشتهٔ خود از مبا لغه‌کار گرفته اند .

در شماری از اشعار وطنیه حالت روحی‌حزن انگیز شاعران‌مشاهده میشود . این حالت بیشتر در روحیهٔ قهرمان لیریک احساس میگـردد و قهرمان لیریـك از خرابی وطن ، غفلت و تنبلی و تنهروری هموطنانش و ازبی‌سرو سامانی آنها رنج‌میبرد. چنان‌که درشعر زیرین به‌نام «فریاد ملت» که سراینده آن معلوم نیست ، این نکته ها را به خوبی د یده میتوانیم :

گرچه شد کرگوشها از ناله و داد وطـــــــن
نشنود هرگوش کر افغان و فریاد و طـــــن
پنبهٔ غفلت گرفته گوش وچرك جهل چشـــــم
کیست تا او بشنود ، این داد و بیداد وطــن

جز وطن چیزی مبادا فکر اولاد وطـــــن

مرده وافسرده با دا قلب بی یاد وطـــــن (۲۷)

در میان اشعاری که در وصف وطن سروده شده اند شعر «خطاب به وطن» شاعر جوان عبدالاحد نیز جالب است. در پیشگفتار این شعر ناشران امان افغان چنین نوشته اند :

«این شاعر نوجوان از فرهیخته‌گان وتعلیم یافته‌گان دارالفنون مملکت عزیز ماوهم شعرشان از روی طرز واصول تحریر ، شایان تقدیر وتحسین است. صفحات امان افغان برای درج این‌گونه آثار بدیعی ادبی شعرای وطن همه وقت بازاست. » اینک شاعر با زبان ساده وروان وصمیمی وطن را چنین ستایش کرده است :

ای روح روان، خطهٔ افغان وطن من	ای جان وطن من
پژمرده بود بی‌گل رویت سمن من	ای جان وطن من
پیغمبر ماحب وطن گفت زایمان	رانروبه رهٔ تو
خواهم که شود زود فداجان وتن من	ای جان وطن من
بایدبی آبادی تواز دل وازجان	کوشش بنماییم
تاعشرت وعیش توببیند بدن من	ای جان وطن من
یک لحظه نگردم زغمت فارغ وغافل	ای دلبر مرغوب
تاآنکه نمایند مهیا کفن من	ای جان وطن من
هر لحظه کند ناله وفریادفدایی	ازدست غم تو
افسوس که کسی نیست که داند سخن من	ای جان وطن من (۲۸)

درنخستین سالهای حصول استقلال شاعران بیشتربه رویدادها، حوادث وتحولاتی توجه خود را مبذول میداشتند که همه روزه در زنده‌گی اجتماعی و سیاسی کشور به چشم میخورد و جهات مختلف ماهیت آزادی را در خود انعکاس میداد و شاعران در پهلوی تهنیت آزادی به توصیف احساسات و افتخار ملی نیز میپرداختند.

همین گونه درادبیات دههٔ دوم بهترین سنتهای شاعران ونویسنده‌گان آغاز سدهٔ بیست ، که اکثر آنهابه نوبهٔ خود ادامهٔ صنعات شعر کلاسیک دری است ، در ارتباط به اوضاع اجتماعی جدید مضمون

تازه یی پیداکرده به روحیهٔ زمان نوسازگار گردیده اند. عمده ترین موضوعات ادبیات دههٔ دوم چنانکه دیده شد عبارت از وصف وستایش استقلال، حفظ آزادی، تبلیغ علوم وفنون اروپایی، تحصیل زنان، نکوهش تنپروری وجهالت پرستی وسعی وکوشش به خاطر ازبین بردن پسمانده‌گی قرون وسطایی وامثال اینها بود.

منابع وسرچشمه ها.

۱- و.گ‌کارگون. روشنفکران در زنده‌گی سیاسی افغانستان، مسکو ۱۹۸۳، ص ۳۳.(متن روسی)

۲- امان افغان، سال ۹، ش ۲۳، ص ۸، اجولای ۱۹۲۸.

۳- انیس، سال اول. ش ۳، ص ۹، ۱٦ جوزای ۱۳۰٦ مطابق ۲۰ می ۱۹۲۷.

٤- رجوع شود: انیس، سال اول، ش ۱۳.

٥- برای معلومات بیشتر رجوع شود: محمدکاظم آهنگ، سیر ژورنالیزم درافغانستان، کابل ۱۳٤۹، ص ص ۸۲-۱۹۲.

٦- اثر ذکر شده، محمدکاظم آهنگ، ص ۸۲.

۷- دیده‌شود: فریدون، روزنامه نگاری که قلمش راشمشیر ساخته‌بود، ژوندون، سال اول، ش ۱، جوزای ۱۳٥۷.

۸- محی الدین انیس، بحران ونجات، ص ص ۲۰٤-۲۰٥، اقتباس ازمقالهٔ فریدون.

۹- سرور، اولین شعرمن، امان افغان، سال ۹، ش ۳۱.

۱۰- امان افغان، سال ۸، ش ٤۷، ص ۲، (۹ حوت ۱۳۰٦).

۱۱- ایضاً، ص ۲.

۱۲- اتفاق مشرقی، ۱٥ میزان ۱۳۰۰ مطابق ۱۸ اکتبر ۱۹۲۱م.

۱۳ـ امان افغان، سال اول، ش۳، ص ۱٦ (۲۰می ۱۹۱۹).

۱٤ـ ایضاً.

۱۵ـ امان افغان، سال اول، ش ۱۱، ص ۱۲ (۲۰ جوزای ۱۲۹۹ مطابق ۱۰ جون ۱۹۲۰)

۱٦ـ ایرج امیررا، آثار منتخب، دوشنبه ۱۹٦۳، ص ۱٤.

۱۷ـ اقتباس ازکتاب گ. گهیم پنخ، عارف قروینی شاعروطنپرست ایران، مسکو ۱۹۷۱، ص ٦۸.

۱۸ـ امان افغان، سال ۵، ش ٤۷، ص ۲، (۱۵ مارچ ۱۹۲۵).

۱۹ـ امان افغان، سال ۹، ش ۵۱-۵۲، ص ۵(۲۵ عقرب سال ۱۳۰۷).

۲۰ـ بنگرید: و.گ. کارگون، افغانستان دردههٔ دوم وسوم قرن ۲۰، مسکو ۱۹۷۹، ص‌ص۳۱-۱۵٤.

۲۱ـ ایضاً، ص ۲۹.

۲۲ امان افغان، سال ۱، ش ۳، ص ۱٦ (۱۲می ۱۹۱۹).

۲۳ انیس، ش ۳۲، ص ۸ (۲۸ ثور ۱۳۰۷ مطابق ۱۷ می ۱۹۲۸).

۲٤ـ انیس، سال دوم، ش ۳۱، ص ۱۱، (۲۱ ثور ۱۳۰۷ مطابق ۱۰ می ۱۹۲۸).

۲۵ـ امان افغان، سال ۱، ش ۲۲ ص ۱۲، (۱٦ سنبله ۱۲۹۹ مطابق اکتبر ۱۹۲۰).

۲٦ـ امان افغان، سال ۲، ش ٦۲، ص ۳، (۲۰ قوس ۱۳۰۷).

۲۷ـ امان افغان، سال ۱، ش ٤، ص ۱۲، (۱۲ اپریل سال ۱۹۲۰).

۲۸ـ ایضاً، سال ۱، ش ۱۳: (۳ سرطان ۱۲۹۹ مطابق۲٤ جون ۱۹۲۰).

نویسنده: روژه‌کای یوا
مترجم: ع. ر.
منبع: سخن، د۲۲، ش۵، س۱۳۵۱

ترجمه و محدودیتهای آن

روایت چنان است که در برج بابل همه زبانها را با هم آمیختند. درچنین احوال، آنچه از جملهٔ هنرها بیش از همه صدمه دیده باشد، ادبیات بوده است. واقعاً رقص (یعنی هنر حرکت)، موسیقی (یعنی هنر آواز ها)، معماری (یعنی هنر عمارت)، هیکل تراشی (یعنی هنر اشکال و هماهنگی با اشکال تمثیل‌کننده)، وبالاخر، نقاشی (یعنی ترکیب موزون خطوط رنگها) همه از یک فرهنگ به فرهنگ دیگری قابل انتقال‌هستند. این انتقال، گرچه باید آماده شود، مگر احتیاجی به وسیله وواسطه ندارد. این هنر ها درزبان جهانی گویا هستند. کافیست آثار رادهٔ آن درج وثبت شوند واز روی آن نقل شوند، ترجمهٔ آن لازم نمیبافتد. صفحهٔ گرامافون، عکاسی رنگه: همه پیامی را انتقال میدهند که جوهر آن نزد ما محسوس ومفهوم است. موزه ها، البومها، مراکز صفحات‌گرامافون، به طور عاجل، تصویر ثمرات هنر های نفیسهٔ همه جهان را میسر میگرداند. برعکس، ادبیات، از این سهولت انتقال محروم افتاده است. سبب آنست که وسیله انتقال ادبیات، مجموع اشارات مختلف، یعنی زبانها هستند که اکثر با یکدیگر قرابتی ندارند. اگرکسی بخواهد دربارهٔ پیکر تراشی، مطابق شیوهٔ دیگری، یا یک تابلو یا نقش دیوار، که ازروی منظره یی دیگر باشد، یا موسیقی که از روی نواخت وآهنگ مجموعهٔ ناآشنا ترکیب شده باشد، ارزیابی کند، آنگاه اورا یک مدت

شاگردی وآموزش بسنده خواهد بود؛ اماخواندن یا شنیدن یک متن جان کیتس (شاعر انگلیسی)(۱) یا سروانتس (نویسندهٔ اسپانیولی) (۲) یا «لی ـ تای پو» (نویسندهٔ چینی) (۳) یا کالیداس (شاعر هندی) (٤) نمیکند، بلکه باید به معنی آن پی برد. پس باید که آن متن ترجمه شده باشد، آنگاه پس از آن، مرحلهٔ آموزش فرا میرسد. پیش از مرحلهٔ ترجمه، اصل وجوهر آن اثر محجوب است وخود بیانگر پیام خود نیست. هرکس کلید آن را، یعنی زمان نگارش آن را نشناسد، به معنی آن پی نمیبرد. با درك این مطلب ساده، نتیجهٔ مهم مکشوف میشود، وآن لزوم ترجمه است که عمل نهایت دشوار، کم بهره، پیچیده و فریبنده است ودشواریهای بزرگی را در بر دارد.

ترجمه کردن، مانند کشف کردن زبان رمز وکلمات مکتوم است، درحالی که آن زبان نزد زندگان متداول نباشد، وبه صورت مجموع اشارات معما آمیز جلوه کند، آنگاه واقعاً زبان رمز میشود. چنان که هیروگلیف مصریان واشکال خط میخی وحتی تا هنوز خط مردم مایا (سرخ پوستان امریکای مرکزی). کشف قرائت حروف الفبانیز یک مرحلهٔ ابتدایی است، چنان که امروز خط مردم اتروسک(۵) را (که از زمان قرن هشت قبل از مسیح در ایتالیا میزیستند) میتوانند خواند، مگر کسی به معنی آن پی نمیبرد، وکسی نمیداند آن زبان به کدام زبان دیگر بسته است تا آن زبان دیگر، در فهم آن ما را یاور شود؛ چون کتیبه‌های آن به‌مقدار اندك است، امکان ترجمهٔ آن «از داخل» نیز موجود نیست.

این مسأله، که مربوط به زبانهای باستانی است، در مورد زبانهای زندهٔ امروز رخ نمیدهد. در این زبانها، متکلمان ومخاطبان تبادل مطلب میکنند، به‌معنی سخن یکدیگر پی میبرند، وزبانی را به حیث وسیله به کار میاندازند. فهرست مصطلحات معادل ویا قریب را ترتیب میدهند، و به این صورت قاموس دوزبانه را، که آلت ترجمه است، ایجاد میکنند؛ اما این اقدام نیز، تنها به مقصد رساندن اطلاع ارزش دارد، ولی برای فهم اثر ادبی کافی نیست؛ زیرا اثر ادبی مجموعهٔ مقاصد وترکیب (ساده یا دانشمندانه) ووسایل مناسب رساندن مفهوم است که بعضی از آن (خصوصاً در مورد زبانهای فاقد خط) از روی آواز، یا لهجه وآهنگ، یاحرکت واشاره، یاتقلید وتمثیل بیان میشود، به طوری که انتقال تحریری آن، فقط استخوان بندی آن اثر را تمثیل میکند، در حالی که آن اثر، بالهجه یی قرائت شده، یا به آهنگی آمده، یادرقالب حرکت ورقص افتاده، ویاچون تیاتر تمثیل شده و یا به تقلید آمده است. معلوم است که ادبیات پیش از خط به میان آمده است، پس باید درپهلوی

تحریر آواز اصلی، ترجمه وثبت آواز وتصویر ،به شکل سمعی وبصری افزوده شود، چنانکه امروز همچنین میکنند.

بعضی موارد نهایی واستثنایی است، مانند آن زبانهاکه خط ندارند، یاآن خطهاکه به زبان آن در زمان پیشین سخن گفته میشد واکنون آن زبانها از استعمال افتاده‌اند. دراین جا، فقط صورت سادهٔ این موضوع رابیان میکنم که خوشبختانه معمولتر است، وآن مقابلهٔ زبانهایست که تحریر وتقریر دارند وبسیار مردم سخن میگویند وآن رامینویسند، چون: انگلیسی، اسپانیایی، روسی، عربی، چینی وغیره.

درمورد مطالب روزمره ،وتاحدی درمورد آثار علمی وفنی (که بیانگر حقایق دارای ارزش جهانی هستند) مشکلات چنان نیست که جرأت مترجم راسلب کند. مگر درمورد ادبیات (که درآن هرخط حاوی نیت ومقصدی بوده این مقصد، خلق مفهوم، نه فقط اشاره به آن میباشد) کار آسان نیست تصور نشود که لغات گنجینهٔ حافظ و یا احساسات، بسان فهرست یا کتالاگ کلمات معادل هستند که به صورت میکانیکی یکی درمقابل دیگر بتوانند استعمال شوند. در دو زبان، کلمات زیاد موجود است که درزبان دیگرمعادل ندارند، حتی بعضی ازاین کلمات ساده‌اند، مثلاً[۴] البته میتوانیم کلمهٔ «برف» رابه کشور کنگو یاکلمه «بهار» را به کشور برازیل ازفرانسه صادر کنیم؛ اما دراین سرزمینهای بیزمستان و بیتابستان، این کلمه‌ها معنایی‌ندارند، حتی اگربکوشیم‌مطلب‌آن راشرح دهیم. ده سال پیش‌دخترك یك شاعر برازیلی به‌نام آنی بال مجادو(۶) برای صرف نهاربه‌منزل مادر فرانسه‌آمد. اوراپدرش‌نزد مافرستاده بود. ماه آوریل بود.دخترك خیال میکرد همه‌درختان‌مرده‌اند، مگرچون دید برگها وغنچه ها بر درختان دیده‌میشوند، بسیار متحیر ماند. چند غنچه وپندك رادر قطی گکی انداخته توسط طیاره به پدر خود فرستاده بود تاپدر بداند که دراروپا درختان دوباره زنده میشوند. طبعاً آن دخترك کلمهٔ بهار را میشناخت؛ زیرا درزبان پرتگالی (که مردم برازیل به آن سخن میگویند)، این کلمه موجود است ؛ مگر بهاررا به چشم ندیده بود. چون آن را نخستین باردید، نمیدانست که همان بهار است که نام آن را درزبان خود آموخته است. همچنین کودکان مکتب که هنوز درافریقای غربی درسنیگال وساحل‌عاج، زبان فرانسوی می آموزند، چون‌اشعار راازبر میکنند، متحیر میشوند. ماه آوریل ومی چرا در آن شعرها مقام برجسته دارند. ازخود میپرسند: آیا این کلمات‌چی کیفیت

خاصی دارند که موجب چنین احساساتی نزد اهل فرانسه میشوند، درحالی که همین کلمات درطول دوران رستن گیاهان مناطق استوایی هیچ مقامی ندارند.

تفاوت اقلیم موجب تفاوتهای حیوانات و نباتات میشود. مبلغان مسیحی، چون کوشیده اند مردمان مقیم قطب شمال را به رموز فصل اول تورات درباب «تکوین» آشنا بسازند، بامشکلات رو به رو شده اند، وآن شرح حیلهٔ ابلیس درلباس مار درجنات عدن است. جنات وبوستانها در اقلیمی که وجود نمیپذیرد، چگونه شرح داده میشود؟ مشکل بزرگتر این است که ابلیس به شکل مار ظاهر شد ودرسرزمین یخ بستهٔ دایرهٔ قطبی مار وجود ندارد. البته میتوان شرح داد که مار خزنده بیست بی‌پای بی‌بال، وبی شهپر، اما این همه درنگاه آن مردم شگفت به نظر میرسد. راه حل دیگر این خواهد بود که به جای مار نام یک حیوان محلی برده شود. مثلاً «سگ آبی» (حیوان ناحیهٔ قطب شمال که به فرانسوی «موك» وبه انگلیسی «سیل» نامیده میشود ودر فارسی «خوك دریایی» نیز ترجمه کرده‌اند.) مگر این کار درست نیست؛ زیرا حقیقت وحی شده تعبیر مییابد وارحاسب دیگرابلیس فریبنده، به صورت «سگ آبی» ماهیت ماررا تمثیل نمیکند، زیرا مار با مهارت به هرسو میپیچد؛ حیله وخدعه به‌کار میبرد، نمونهٔ خیانت است وآسیب خاصی میتواند برساند که وسیلهٔ آن زهرمار است.

ترجمه های تورات وانجیل، درهرجا، به مشکلات بیپایان ازهمین گونه برخورده است، همه این مشکلات زادهٔ اقلیم، ماهیت نباتات، حیوانات و اوضاع رودخانه‌ها ودریاهانیست، بلکه نتیجهٔ قوانین واصول ادب وعزت درهرمحیط، یا این که نتیجهٔ تشبیهات متداول وضرب المثلها میباشد که همه برحکمت رواجها، اخلاق، طرز اقتصاد، شئون ومؤسسات هرمحیط اتکا دارد. در «پرو» (کشور امریکای جنوبی) شاهنشاهی انکا (۷) که زمانی تمدن درخشان داشت وناتوان شده بود، به دست اسپانیاییها فتح گردید. آنگاه سخن از مسیحی ساختن ایشان به میان آمد. امپراتوری انکا فقط اصل مالکیت اجتماعی را میشناخت.

بنابراین، مالکیت فردی، پول وسود خواری درآن وجود نداشت. چگونه مطالب تورات وانجیل در بارهٔ خدمتگار بد نیت، که ثروت خواجهٔ خود را دفن میکند وخدمتگار خوش نیت که آن را به ثمر میانداز د، به ایشان شرح داده میشد؟ همان بود که در آن جامعه، توسط اسپانیاییها پول وبانکداری وارد گردید ورنه چسان میتوان خدمتگار را مورد ملامت قرار داد که پول را در بانک نگذاشته است،

همچنین در امریکای شمالی، سرخپوستان بیابان اریزونا (که درآنجا نا چیز ترین گیاه مقدس است وهرروز آبیاری واز شر باد ها نگهبانی‌میشود ومورد مراقبت زیاد قرار میگیرد.) مثال گیاه نیک وگیاه زشت(که باید برکنده شود) ناموزون شناخته شد. سرخپوستان بیابان اریزونا از اینکه دین مسیح برکندن گیاهان را توصیه‌میکند، اظهاربیزاری‌کردند. لازم افتاد که مثال معادل، برای تشبیه، اختراع وبه ایشان تدریس گردد، تا این که مسیحیت در نگاه ایشان قابل احترام شود.

درهمهٔ زمینه ها چنین موانع‌موجود است: در جاپان سپیدی نشا نهٔ سوگوار یست، در غرب سپیدی رمز پاکیزه گی است. مترجمی از مردم مدیترانه، در یک رومان جاپانی، این جمله را در مییابد: «زن جوانی وارد گردید، وسرتا پا سپید پوشیده بود». اگر چنان که‌هست، ترجمه کنند، احساس فضای سوگواری را، که نویسندهٔ جاپانی در نظر داشته است، در زبان عربی افاده نمیکند. باید ترجمه شود که «سرتا پا سیاه‌پوشیده بود». ویکتور هوگودریکی‌از اشعار خود از «لباس راستی صادقانه وجامهٔ کتان سپید» سخن میگوید، اگر چنان که هست در جاپانی ترجمه شود، خواننده گان آن دیار بیجا تصور میکنند که آن شخص را عزیزی مرده است. البته چارهٔ دیگر همانا یاد داشت کردن درپاورقی‌صفحات خواهد بود، ولی این کار به جریان سخن صدمه میرساند واستعمال این جمله هم نباید از حد بگذرد. هر قدر متن ادبی‌تر باشد، چنین ابهامات بیشتر میشود. در «غزلهای سلیمان» (که در تورات آمده است) درستایش معشوقه گفته شده که «چون ماه زیباست» والبته نزد مردم‌خاورزمین این ستایش بزرگ است، مگر هیچ زیباروی غربی اگر این تشبیه به وی راجع‌گردد ومهپاره نامیده شود، شادمان‌نمیگردد. درمدحیه اثرکوی وی دو(۸) (شاعراسپانیایی قرن ۱۷) در تجلیل‌یکی‌از سرداران‌گفته شده‌است که «ماه در خون کشیده‌شد» واین اشارت است بریکی از جنگها که درآن ترکان مغلوب شدند وسپاهیان ایشان به خاك وخون افتادند.

اگر ترجمه تحت اللفظی باشد، آنگاه به خون کشیده شدن ماه جز آنکه معنی شعر را تاریک بسازد، اثری ندارد، باید به جای ماه هلال ترجمه شود(که در زبان اسپانیایی زیاد به کار نمیرود واشاره به علامت پرچم ترکان عثمانیست). این است حال زار شعر اسپانیایی تا چه رسد به شعر چینی که هر بیت آن اشاره به تصویرات شامل اشعار باستانی شعرای مشهور چینی میباشد وباید همهٔ آنها را شناخت تا به آن شعر پی برد:

بنابر این ، در هر مجموعهٔ اشارات ، در هر زبان ، هیچ کلمه ، هر قدر معمول باشد، مفهوم کامل کلمهٔ بیگانهٔ مربوط را ادا نمیکند ؛ بلکه حتماً معانی غیر آن را میرساند. با اهمیت خاطرات جنگهایی که بین آلمان وفرانسه واقع شده، در نگاه یک شاعر آلمانی ، رود خانهٔ راین غیر از آن است که در نگاه افراد نظامی فرانسه میباشد. نام کوچه ها نیز شاهد همین حقیقت است. در زبان فرانسوی «کوچهٔ صلح» و «میدان ستاره» موجود است، و در زبان انگلیسی محلهٔ سکاتلند یعنی «سکاتلندیارد» ؛ اما ترجمهٔ کوچهٔ صلح ومیدان ستاره به زبان انگلیسی یا ترجمه سکاتلندیارد به زبان فرانسوی معمول نیست ، وکسی آن را مرتکب نمیشود. این مقامات ، هرکدام، از خود تأریخی وحقیقتی خاص و شهرتی دارند که مربوط به معنی نام آن نمیباشد، واگر ترجمه شود، همهٔ مشخصات آن از میان میرود. در بوینس آیرس(مرکز آرژانتاین) کوچه یی به نام تفرجگاه ماه ژوییه (۹) ،که در آن میخانه های ملاحان است وجود دارد و کوچه یی به نام سی وسه نفر (۱) (زیرا سی وسه مرد وطنخواه قهرمانانه جنگیده بودند ونام کوچه به مقصد تذکار ایشان گذاشته شده است) ولی اگر نام این کوچه را در وقت ترجمه به زبان اسپانیایی نگوییم وترجمه کنیم ، معنای ادبی آن در ذهن اکثریت خوانندگان کشورهای دیگر وارد نمیشود؛ زیرا نمیدانند مطلب ازکدام ماه ژوییهٔ تأریخی ویامقصد از کدام سی وسه جوانمرد فداکار است، در پترزبورگ قدیم (لیننگراد امروزی) خیابانی به نام نیفسکی (۱۱) وجود دارد، واگر چنین ترجمه شود ، ترجمهٔ خطرناک خواهد بود ؛ زیرا خواننده تصور خواهد کرد که مقصد از تجلیل نام شهزاده الکساندر نیفسکی ، قهرمان ملی میباشد که شاید نام او به گوش خواننده رسیده باشد . اگر زبان روسی را نداند ، آنگاه کلمه را تشریح نمیتواند داد که مراد از آن فقط خیابان نیوا میباشد ، ونیوا رود خانهٔ مشهوریست که خیابان به آن منتهی میشود.

پس آیا باید ترجمه یا عدم ترجمه ، که این اندازه مورد مشاجره است ، اصلاح شود؟ من به این نظر نیستم ، زیرا آثار معروف زبان روسی خواننده را به نام خیابان نیفسکی آشنا ساخته است ، واگر مترجمی آن را «خیابان رود نیوا» ترجمه کند، آنگاه خواننده تصور خواهد کرد که مقصد جای دیگری است.

درکار ترجمه ، حتی اشتباهات به حیث غلط مشهور قایم وحاکم میشود وآنچه مشهور است حکم اصل میگیرد.

انتقال این معانی مانند سمت موسمی بادها اثر دارد وبامرور رسالها ، مجموع ترجمه های سابق همه با همهٔ وزن خود، بر ترجمه های آینده لنگر میریزند ودلیل آن به عقیدهٔ من روشن است : تنها «کلمات»

در ترجمه دشواری به میان نمی آورند، کلمات را میتوان تبدیل، یا تعدیل یا تفسیر کرد؛ اما مطالب یا حالات که آن کلمات آن را میرسانند، از یک زبان به زبان دیگر غیر قابل انتقال است.

پس میتوان در یافت که تعیین کلمات معادل به صورت میکانیکی چیزیست و تعیین تعادل بین صورت فهم یک جامعه و جامعهٔ دیگر، از مفهوم واحد، چیزی دیگر. در این مورد، خطر آن موجود است که نه تنها حساسیت خاص مؤلف، بلکه همهٔ مشخصات یک تمدن کامل، مورد تاخت و تاز قرار گیرد. نام کوچه ها، بیانگر این حقیقت و شاهد آنست که ساده ترین ترجمه هم بهترین ترجمه نیست، و اگر بخواهیم صادق باشیم، باید از آن کناره جوییم. مثلاً البته در زبان آلمانی «ویلهلم شتراسه» معنی کوچهٔ ویلهلم را دارد، واگر به زبان فرانسوی «کوچهٔ گیوم» ترجمه شود، ظاهراً درست می آید؛ زیرا کوچه ها به نام پادشاهان در زبان فرانسوی نیز مسمی شده اند؛ اما اگر چنین ترجمه شود، آنگاه دانسته نمیشود که این کوچه مقر وزارت خارجه و مرکز دیپلوماسی آلمان نازی در برلین بوده، و مقصد مؤلف در زبان آلمانی از ذکر آن احیای همان خاطره هاست.

اکنون از بحث تفصیلات، به سوی حساسیت عمومی یك فرهنگ یایك زمانه می آیم. وسایل معانی وبیان در همه زبانها عین یک هدف را ندارند. وگاهی اشارهٔ آن مختلف میباشد. در جایی حذف کلمات می آید، درجایی تأکید، وجایی چشم پوشی ودرمحلی اندک شمردن و درجایی باشکوه گفتن ودرمحلی تکرار ودرجایی اشاره، درجایی اغراق ودرجایی کنایه وایما. ودرحقیقت، هر عنصر معانی وبیان فضای ادبی دیگری دارد که نمیتوان بدون حزم و احتیاط آن را ازیك زبان به زبان دیگر منتقل کرد.

از طرف دیگر این معانی حتی در داخل یك زبان درحال خود متغیر میباشند.

درهرقرن کتاب «ایلیاد» اثرهومررا ازیونانی وکتاب «اینی پید» (۱۲) از ویرژیل را از زبان لاتینی وکتاب «الف لیله ولیله» را اززبان عربی ترجمه کرده اند وعمل ترجمه باآنها تکرار شده است. درهرقرن وزمان، درحالی که ترجمه بامتن زبان اصلی نزد یك نیست؛ اما در زبان مترجم، مطابق فرهنگ آن زمان آمده است. همچنین، هرگاه یك اثر بر صحنهٔ تیاتر تمثیل شود، آنگاه ضرورتهای بر صحنه آوردن آنقدر حاکم میگردد که تفریق و تعیین حدود بین ترجمه واقتباس دشوار میگردد، در حقیقت همان اقتباس به عنوان ترجمه شناخته میشود. دراولین ترجمه های فرانسوی درامهای شکسپیر این آثار را به شکل تراژیدیهای کلاسیک آورده اند وحتی

قالب سه واحد (یعنی واحد وقت، وآحد زمان وواحد عمل) را که درتیاتر کلاسیک فرانسه مورد رعایت بود، برآن تحمیل کرده‌اند. برعکس، چون در بریتانیا آثار راسین رااز فرانسوی ترجمه میکردند، آن را به اسلوب دورهٔ الیزابت درمی آوردند، وحتی صحنهٔ ضیافت راکه درآن امپراتور نرون، بریتانیکوس رازهر میداد به روی صحنه تمثیل میکردند. اگر یک مثال عملی دیگر بدهم، میتوانم بگویم که مردم اند ونزی البته حاضرند هملت یاپادشاه لیررا (۱۳) در تیاتر «سایه ها»، که نزدایشان معمول است، تمثیل کنند، مگر چون صحنه ها درآن یک ربع ساعت دوام میکنند، پس مجبور خواهند شدکه بسیاری ازآن را قطع کنند و بیباکانه آن را ساده سازند.

بعض ابتکارات دیگر، سودمند تمام میشود. دستهٔ تیاتر رسمی جمهوریت سنگال، مکبث اثر شکسپیررا به زبان فرانسوی (از روی ترجمه یی به قلم فرانسوا ویکتور هوگو) نمایش میدهد. دراین ترجمه، حد اقل تبدیل به میان آمده تاآنکه تمثیل به شکل درام جنگل افریقایی گردیده است به این صورت همان متن کهنه، قدرت وحشیانهٔ خود را بازمیابد. زنان جادوگر، که دراثر شکسپیر به صورت هیولاهای تخیلی می آمدند، دراین جا، به طور مؤثر مطابق شعور افریقاییان شعرپردازی میکنند، سحری که مؤثر، دهشتناك وبسی نیرومند است. خیالات وتصورات به این حساب، خودبه خود، امرواقع میشوندوسبب تحیرتماشاچی نمیگردند وشگفتی انگیز وحقیقی ازهم جدانمیشوند. دراین جا اقتباس به منزلهٔ احیای مجدد ودرعین زمان آب حیات وچشمهٔ جوانی میباشد. البته اصل متن شکسپیر، به طور استثنایی وازحسن اتفاق، برای این صورت تطبیق متناسب بود.

نباید اشتباه کرد. این که ترجمه باید مطابق با حقیقت باشد، در تاریخ تازه است. در اروپا در پایان قرن هژده و آغاز قرن نوزده، در این مورد اصرار شده است. قبل از آن، اگر متون مقدس (که درآن احترام کلام ربانی مد نظر بود) استثنا قرار داده شود، در دیگر موارد این دستور مرعی نبود. ترجمهٔ لفظ به لفظ، که عین معنی متن را بدون تزییدات یا تنقیصات یا تبدلات عمدی می‌آورد، هنوز به چند کشور ویاکم ازکم به چند محیط دانشگاهی محدود است، حتی این محیطها همه به یک سان پابند آن نیستند. من شخصاً دراین باره مثالی دارم؛ چنان که با یک مرددینی مسیحی لبنانی مکاتبه داشتم. وی موظف بود یک رسالهٔ ارسطو را از یونانی کلاسیک به عربی ترجمه کند این کار زیرنظر یونسکو عملی میشد. ترتیب آن رادادم تاکسی اورا مراقبت کند؛ مطلع گردیدم که هم

اگر موارد ، متن ترجمه مورد تغییر واقع‌شده است . تحیر خود را در این باره به مترجم نوشتم مترجم از تحیر من متحیر شد ، ونوشت : «اگر چه ارسطو حکیم بزرگ بود ، مگر اززمان باستان به این سو ، حکمت وفلسفه بسی‌راه‌ترقی‌پیموده ، چنان که اگر ارسطو امروز زنده میبود ، آن اشتباهات راکه دراثر وی آمده‌است وامرورکودك مدرسه‌آن‌را اصلاح میتواند کرد ، خوداصلاح مینمود وآن را مطابق معرفت امروز مرتب میساخت وبا این صورت وارد کردن اصلاحات در ترجمهٔ اثر ارسطو ، رعایت صادقانهٔ وی واحترام نام او میباشد. » آنگاه ملتفت گردیدم که مفهوم ترجمه مطابق فکر آن لبنانی به یک شکل دیگر ، تا زمان دورهٔ فیلولوژیک (یعنی رعایت لفظ) معمول بوده است . در ادای مطالب شاید افکار را اصلاح‌نمیکردند ، مگر ذوق‌صورت ایراد آن را حتماً اصلاح‌میکردند.

امروز پس از آنکه شیوهٔ « رعایت لفظ» غلبه کرد ، پیروی دقیق اصل متن نخستین ، لازمهٔ ترجمه شناخته میشود : یکی رعایت‌معنی در مورد متن ، که معنی آن اهم است حتمی وغیر قابل تردید به شمار می آید ، ودیگر وفادار بودن به آهنگ واسلوب وبه تشبیهات وتمثیلات وبه همهٔ آنچه ساز وبرگ وتازه‌گی بیان است لازم شناخته میشود .

با این صورت گاهی چنان واقع‌میگردد که معنی ترجمهٔ لفظ به لفظ اهمیت اولی را میبازد . در اروپای غربی‌عقیدهٔ راسخ دارند ، ترجمه کردن اشعار منظوم به نثر عیبی ندارد. من به این عقیده اعتراف ندارم ؛ زیرا به این صورت ، البته معنی شعر ترجمه میشود ، در حالی‌که معنی شعر همهٔ آن شعر نیست ، وترجمهٔ شعر اگر به نثر باشد ، شعر نیست . البته از طرف دیگر اگر ترجمهٔ شعر به شعر باشد آنگاه مترجم باید بعضی‌مقارنه‌ها را قبول کند ، تاآنکه در زبان‌خودش‌شعر درست‌بیاید. نتیجه‌یی که به دست می‌آید البته نه آهنگ ونه وزن شعر اصلی را دارد ؛ بلکه شعری دیگر است که اثر مترجم میباشد وکمتر اثر شاعر اصلی است. دراین صورت گویا شعر جدیدی به قلم آمده است. البته این حقیقت دارد ؛ امابايد فکرکردکه دوباره نگاشتن دشوار ترار تازه نگاشتن است. واقعاً مترجم باید درزبان خود ، مسایل مختلف انطباق شکل ، معنی‌لغات ، روابط ، معنی ، آهنگ ، وزن‌وقافیه ، و حالات شورانگیز راافاده کند ، که مؤلف درزبان خود حل‌کرده بودونیز مجبور است وفا دار باشد ومطابق‌بهٔ اصل ، یعنی‌حق ندارد خود اختراع کند وراه حل تازه‌یی کشف‌کند ، بلکه آنچه را مؤلف

در یک نظام «لغوی، نحوی، صوتی» و اوزان دیگری باآزادی انتخاب کرده بود، مکلف است اتخاذ نماید.

این بحث سریع وجسورانه را بر مسایل نظری وعملی ترجمه، خاصه ترجمهٔ ادبی، باذکر این مسأله ختم میکنم. در این مختصر کوشیدم، متنوع بودن این مسایل را معرفی کنم، و به دوستان افغانی خود شرح دهم که مشکل اساسی مشکل کلمات وزبان نیست؛ بلکه مشکل مطالب غیر قابل انطباق، تجارب غیر قابل تقارب حاوی هر زبان میباشد. در این مختصر شرح دادم که هدف مترجمان، چه در زمان گذشته وچه درعصر امروز، نه ثابت وپایدار است ونه جهانی.

در پایان کلام از بن بست در ترجمهٔ شعر سخن گفتم؛ زیرا باشرح این بن بست، بادقت مزید، بهترین ترجمه را میتوان تشخیص کرد. در قدیم ترجمهٔ تحت اللفظ را باترجمهٔ زیبا (که مطابق به اصل نیست مقابله میکردند. به عقیدهٔ من اصل مطلب در اینجانیست. ترجمه از روی معنی لغات هر قدر دقیق باشد، فقط معنی لغات را افاده میکند وخطر آن دارد که مقاصد هنری مؤلف، عموماً معانی وابداعات متن، که گاهی جوهر اصلی آن میباشد، ازمیان برود. گاهی این واقعه در مورد یک ضرب المثل معمولی ویایک شعر تصنیفی موسیقی رخ میدهد.

برعکس، اگر مقصد ترجمه آن باشد که دلکش واقع شود آنگاه فاقد پیام اصلی میگردد و تنها صورت آن زیبا جلوه میکند، چنان زیبایی که زودگذر و فقط مطابق ذوق زمان میباشد. و فاداری حقیقی به متن اصلی (چنان که بیش ازپیش من در مییابم) تعیین مقصد و هدف اولی مؤلف است؛ و به حداقل، ارزیابی تأثیراتی است که با خواندن اثر وی به کمال دقت و حساسیت نصیب شده است. باقی هرچه هست، تکمیل عملیات است که جزء مهارت ترجمه و دانش میباشد.

چند سال پیش یک مجله از چندین کس سؤال کرد که «مزایای بهترین ترجمه را بگویید»:

در این مقاله ، من به تکرار عباراتی که خود به آن مجله داده بودم ، قناعت میکنم . جـواب دا ده بودم: «خوب ترجمه کردن اثر نویسندهٔ یونانی پیندار (١٤) یا نویسندهٔ ایتالیایی دانته یانویسندهٔ روسی پوشکین در زبان انگلیسی همان خواهد بود که اگر این نویسنده گان به جای یونانی ، ایتا لیایی یا روسی ، امکانات ادبی زبان انگلیسی را به دست میداشتند خود آن را مینوشتند و باقی هم بر این قیاس باشد. خوب ترجمه کردن، اختراع کردن متن است ،چه از روی لغت چه از روی نحو و جمله ـ بندی و چه از روی اصول نگارش ، چنانکه نویسندهٔ اصلی ، اگر زبان مادری وی زبان مترجم میبود، به زبان خودش آن را مینوشت . این انتقال مطلب از یک زبان به زبان دیگر ،مستلزم دانش، فهم و قدرت تصور وخیال است که در نظر من، شرط بهترین ترجمه میباشد. من نمیگویم که درست ترجمه کردن ممکن است ، بلکه میگویم : مترجم خوب همانست که به آستان آن قدم میگذارد ،

1- John keats
2- Cervantes
3- Li tai po
4- Kalidasa
5- Etrusque
6- Annibal Machado
7- Inca
8- Quevedo
9- Paseo de julio
10- Calla treinta Y tres
11- Nevski
12- Eneida
13- King Lear
14- Pindare

گزارشی از وضع آموزش و پرورش در برخی از کشور های سوسیالستی

چندی پیش سفری به کشور های چکوسلواکیا، پولیند وبلغاریا نمودم که هدف اساسی ازمسافرت آشنایی با سیستم تعلیم وتربیهٔ کشور های چکوسلواکیا، پولیند وبلغاریا و اشتراك درسپار تگیاد پراگ و همچنان سومین اسامبله پرچم صلح تحت عنوان همبسته‌گی و تبارز استعداد های خلاق کودکان بود.

درجریان مسافرت ضمن بازدید از مؤسسات تعلیمی قبل ازمکتب مکاتب ابتدایی ،متوسطه و مؤسسات تعلیمی فنی اختصاصی، تخنیکمها ومؤسسات تحصیلات عالی ومؤسسات تولیدکنندهٔ مواد درسی باوزرای تعلیم وتربیهٔ چک وسلواک، پولیند وبلغاریا، باکارمندان وزارت تعلیم وتربیهٔ پولیند جهت آشنایی باسیستم کار ادارهٔ مرکزی در بخشهای مختلف باوزیر تحصیلات عالی پولیند، بارؤسای انجمن دوستی پولیند وافغانستان وهمچنین انجمن دوستی بلغاریا وافغانستان، باجنرال هوشاک و جنرال چپلا شرکت کننده گان جنگ دوم جهانی و ساز مان دهنده گان درسهای نظامی وطنپرستانه در آموزشگاههای پولیند، باشاروال کاراکوف رئیس اکادمی علوم بلغاریا، که سیستم جدید تعلیمی را دریک تعداد مکاتب تجربوی صوفیه بر قرار نموده است، وهمچنین معاون شورای وزیران ورئیس کمیته دولتی کلتور بلغاریا مذاکرات سودمند صورت گرفت.

شیوهٔ تعلیم و تربیه در کشور های چکوسلواکیا، پولیند وبلغاریا مطابق به شیوه های معاصر بوده یازمندیها انکشاف اجتماعی واقتصادی کشور طی پانزده تابیست سال آینده درنظر گرفته شده است. هم اکنون در بسیاری ازمکاتب تدریس توسط ماشینهای کمپیوتری صورت میگیرد، به توسعهٔ مکاتب حرفه‌یی وتخنیکی توجه خاص مبذول میگردد. بااین‌همه پیشرفت وانکشاف درکشور های

مذکور دشواری پرورش جوانان در محراق توجه قرار دارد . به همین مناسبت در ماه نومبر سال ۱۹۸۵ جلسهٔ وزرای تعلیم وتربیهٔ کشورهای سوسیالتسی به خاطر جستجوی راه معقول‌علمی وسودمند درعرصهٔ امور پرورشی جوانان در پولیند دایر گردید که از نتایج پرثمر این جلسه عموم وزیران به شمول وزرای شرکت کننده در اسپارتکیاد پراگث و اسامبلهٔ صوفیه اظهارا میدواری نمودند . برای این که باسیستم تعلیم وتربیهٔ این کشورها آشنایی بیشتر و دقیقتر حاصل شده باشد ار چگونه‌گی تعلیم و تربیه در این کشورها گزارش فشرده‌یی ارائه میشود:

چکوسلواکیا : در این کشور تعلیم و تربیه با در نظر داشت انکشاف و نیازمندی کشور طی پانزده سال بعد عیار گردیده است. بنابر این ،تعلیم وتربیه در چهار مرحله صورت میگیرد:

۱ـ کودکستانها دوره سه ساله بوده کودکان سنین ۳ـ۶ ساله را در بر میگیرد ،

۲ـ مکاتب اساسی با دورهٔ ٤ ساله،

۳ـ مکاتب متوسطه با دورهٔ ٤ ساله ،

٤ـ مکاتب عالی با دورهٔ ٤ تا ٦ ساله .

فارغان دورهٔ متوسطه در صورتی که شامل مکاتب عالی نگردند دوسال را باید در مکاتب تخنیکی ویا حرفه یی‌سپری نمایند. ۹۰ درصدکودکان درکودکستانهاجذب میگردند، صنف‌اخیرکودکستانها در حقیقت صنف اول مکتب میباشد . آموزگاران در مکاتب ابتداییه تمام مضامین را تدریس مینمایند، تدریس‌مضامین در مکاتب متوسطه به اساس تخصص آموزگاران صورت میگیرد .

پولیند: تعداد متعلمان پولیند به ۷۰۰۰۰۰۰ نفر میرسد واز آموزگاران آن به ۵۵۰۰۰۰ نفر. در بعضی از مکاتب نسبت کمبود جای درسها درسه وقت جریان دارد که وقت اخیر ساعت ۹ شب ختم میگردد. هم اکنون اعمار ٤۰۰ باب مکتب از نیازمندیهای مبرم در پولیند میباشد.

برای مکاتب سالانه درحدود پنجاه ملیون جلد کتاب چاپ میشود . در مکاتب ابتدایی توزیع کتابها به طور رایگان میباشد، کتابهای توزیع‌شده در اخیرسال مجدداً جمع‌آوری میشوند. متعلمان دورهٔ متوسطه وبالاتر کتابهای مورد نیاز خود را از مکاتب خریداری مینمایند.

سویهٔ متعلمان قناعت بخش است، به اکثر مضامین توجه صورت میگیرد ، ولی به‌کار های عملی ، درسهای نظامی وطنپرستانه وامور تربیتی توجه بیشتر مبذول شده است.

جنرال چپلا معاون وزیر تعلیم وتربیه درامور تربیت نظامی است. موصوف مسؤول پیشبرد امور تربیتی بوده و برنامۀ مذکور از طرف شانزده نفر اعضای حکومت طرح گردیده جهت مشوره به شوراهای آموزگاران سپرده شده است . این برنامه مورد تأیید ۵۵۰۰۰۰ آموزگار قرار گرفت.

بیشترآموزگاران،که تعدا د آنها به ۴۰۰۰۰۰ نفرمیرسد، عضواتحادیۀ صنفی میباشند. $\frac{1}{4}$ حصۀ آموزگاران اعضای حزب متحدۀ کارگری ومتباقی در احزاب دهقانان وغیره عضویت دارند . در پولیند چهار سازمان جوانان وجود دارد که سه سازمان آن در خدمت آموزشگاهها قرار دارند . اعضای پیشاهنگان آموز شگاههای پولیند به ۴۰۰۰۰۰ را نفر میرسد.

آموزگاران آموزشگاههای پولیند دارای تحصیلات عالی میباشند، امانیازمندیهای آموزشگا ههای پولیند را مرفوع نمیسازند، بنابر این ، در ستدیوم تربیۀمعلم، که دورۀ آن ۶ سال است تعدا دی از شاگردان از دورۀ ابتدایی ۸ ساله جذب وبعد از سپری نمودن دورۀ اضافی تخصص د وساله به صفت آموزگار در آموزشگاهها گماشته میشوند .

دورۀ تعلیمات عمومی در پولیند دوازده سال است. ازجمله ۸ سال آن دورۀ ابتداییه ومتباقی دورۀ ثانوی میباشد.

کودکان از سن ۶ ساله گی بدون قید وشرط درکودکستانها وآموزشگاهها پذیرفته میشوند. آموزشگاهها وکودکستانها درسراسر پولیند به اساس نیازمندی از بودجۀ ارگانهای محلی اعمار میشوند . وزارت تعلیم و تربیه بعضاً تخصیص اضافی به خاطر ترمیم آموزشگاهها صادر میکند . مردم دراعمار آموزشگاهها سهم بارزدارند. کاراساسی وزارت‌تعلیم وتربیه تهیۀ کتاب، رهنمای معلم، تأمین آموزگاران ، آموزشگاههای وپیشبرد امور تعلیم‌وتربیه میباشد.

درآموزشگاههایی که شاگردان مصاب به امراض روانی، نابینایی، ضعف شنوایی ویا معلول پذیرفته میشوند، توجه زیاد میشود. در شفاخانه های کودکان، برای کودکانی که بیماری طولانی دارند نیز مکتب دایر میگردد. تعداد شاگردان این مکاتب در پولیند به ۱۳۰۰۰۰ نفر میرسد . درسهای عملی شاگردان از اهمیت ویژه یی برخوردار است. تمام شاگردان آموزشگاهها بعد از وقت درسی در مؤسسات تولیدی ویا نزد صنعتگران خصوصی گماشته میشوند تاکارهای حرفه‌یی را پیش ببرند.

به خاطر تأمین همکاری بیشتر بین وزارت تحصیلات عالی وتعلیم وتربیه جلسات مشترك هیئت مشورتی وزارتهای مذکور دریک سال دومرتبه تدویر میابد. دراین جلسات روی موضوعات تربیهٔ معلم، ارتقای سطح دانش فارغان آموزشگاهها، شیوهٔ تدریس آموزگاران تعلیم وتربیه بادرنظرداشت نیازمندی وزارت تعلیم وتربیه، ایجاد زمینه غرض سپری نمودن دورهٔ پراکتیک محصلان درآموزشگاهها، بحث صورت میگیرد.

بلغاریا: درپلنوم ماه اپریل ۱۹۸۵ حزب کمونیست بلغاریا فیصله به عمل آورد تاازتخنیک معاصر استفاده اعظمی صورت گیرد، بنابراین، استفاده ازکمپیوتر درآموزشگاهها رایج شد. هم اکنون تمام آموزشگاههای بلغاریا دارای مواد وتجهیزات کافی برای پیشبرد درسها درمضامین مختلف میباشند. تعلیمات عمومی دربلغاریا نیز ۱۲ سال بوده ازسن ٦ سالگی کودکان درآموزشگاهها ویاکودکستانها جذب میشوند.

دربهبود تعلیم وتربیه اکادمی علوم بلغاریا نیزسهم ارزنده دارد. دراکادمی علوم بلغاریاکمیسیونی به نام گروپ حل دشواریهای تعلیمی ایجادگردیده، مصارف آنها ازطریق وزارت تعلیم وتربیه پرداخته میشود. این گروپ درعرصهٔ تعلیم و تربیه تحقیقات وبررسی همه جانبه نموده این پروسه را ادامه میدهد. سیستم جدید تعلیمی راکه به نام میتود «انتی گرالی» یاد میشوددر ۵۰ آموزشگاه مورد تجربه قرار داده‌اند. ازآزمایش این شیوه دراتحاد شوروی نتایج مطلوب به دست نیامد؛ اماارزیابی اخیرنشان میدهد که تطبیق این شیوه‌توسط آموزگاران ورزیده نتایج سودمند را بارمی‌آورد.

مکاتب تجربوی که برمبنای این شیوه تدریس میگردند صرف یک کتاب برای صنوف اول تا چهارم دارند. این کتاب تنها درآموزشگاه‌دردسترس شاگرد قرار میگیرد وشاگرد حق ندارد کتاب رابا خود به منزل ببرد. هدف ازتدریس این کتاب که تمام مضامین دریک جلد گنجانیده شده است، این است که کودکان ارتباط مضامین را ادرك نمایند، چون کودکان از رادیو، تلویزیون و محیط پیرامون معلومات کسب مینمایند، بنابراین، درآموزشگاه‌بیشتربه فراگیری معلومات عمومی میپردازند، دراین شیوه هدف ازتعلیم وتربیه فراگرفتن‌متن کتاب نه، بلکه شیوهٔ آموزش است. در این سیستم برای‌شاگردان نمره داده نمیشود، بلکه ارتقای‌شان بدون اخذ امتحان صورت‌میگیرد، باید مغزشاگرد تازه بماند تادرآینده در رشتهٔ به خصوص‌نیروی خودرا به‌کار اندازد؛ یعنی زمانی

درسهای کمپیوتری از صنف پنجم آغاز میگردد، دانش آموز باید آماده گی لازم را داشته باشد. مکاتب جدید باشیوۀ جدید تا صنف ششم رسیده است. درسهای این مکاتب تا صنف دوازدهم دوام خواهد کرد.

در سپارتکیاد پراگ — ورزشی که شکل عنعنی را به خود گرفته است و هرپنج سال بعد در پراگ تدویر میبابد — نیز اشتراك نمودم. در این شکل ورزشی کودکان، نوجوانان، جوانان، زنان و مردان در سنین مختلف اشتراك مینمایند. در سپارتکیاد سال ۱۹۸۵ که مصادف با چهلمین سالگرد آزادی چکوسلواکیا بود، ۱۴۰ هزار ورزشکار از نقاط مختلف کشور سهم داشتند. همزمان ۱۴۰۰۰ ورزشکار در بزرگترین استدیوم جهان، که در پراگ موقعیت دارد، به حرکات نمایشی جمناستیکی میپرداختند، حرکات باریتم موزیک موزون، دقیق، زیبا وبدون اشتباه پایان میبافت.

سپارتکیاد بااهداف ورزشی، توریستی وکار گروهی صورت میگیرد که در هدف ورزشی آن تقریۀ جسمی، درهدف توریستی آن جلب توریستها وباز دید آنها از آثار تأریخی چکوسلواکیا وبه خصوص آثاری که از زمان جنگ باقیمانده وهم در مورد فجایع فاشیستها وقهرمانیهای مردم چکوسلواکیا ودر هدف کار گروهی آن همکاری منظم ودسته‌جمعی کار، که وحدت ویک پارچه گی را تأمین مینماید، نهفته است.

شرکت کننده‌گان سپارتکیاد ناگزیر اند که از چهل محل تأریخی باردید نمایند تاباتأریخ کشور خود آشنایی پیدا کنند، اهمیت دوستی وکمک برادرانۀ اتحاد شوروی را درك نمایند ودر برنامۀ لیسپارتکیاد یعنی غرس نهال در جنگل سهم بگیرند. درسال ۱۹۸۵ ورزشکاران سپارتکیاد باشرکت در این برنامه ۲۸۰۰۰۰ نهال غرس نمودند.

به منظور به راه انداختن سپارتکیاد دوسال قبل آماده‌گی مقدماتی گرفته میشود طوری که رژیسور عمومی حرکات وموزیک هرکدام به نوبۀ خود کتابهای رهنما آماده ساخته موزیک وحرکات را هماهنگ میسازند بعد برای ترینرهای محلات حرکات مذکور یاد داده میشود. کتابهای رهنما و صفحات موزیک به آنها سپرده شده جهت تعمیم حرکات مذکور در سراسر کشور به محلات اعزام میشوند آنها نیز حرکات مذکور را همراه باموزیک به آموزگاران ورزش مکاتب، فابریکات، محلات زیست، سازمانها وارگانهای مختلف یاد میدهند.

درسال نخست انجام این حرکات در مکاتب جزء برنامهٔ مضمون تربیت بدنی میباشد؛ ولی درسال دوم به شکل مستقل (خارج از وقت درس) حرکات تمرین میگردند بعد به تدریج حرکات مکاتب، سازمانها وارگانهای مختلف دریک محل توحید میگردد. این توحید توسعه‌پیداکرده ابتدا درشهر سپس درسطح ولایت صورت میگیرد.

ورزیده ترین ورزشکاران که هیچ اشتباهی در اجرای حرکات شان نباشد انتخاب وبه‌دسته‌های ۱۶ـ۱۸ نفری تقسیم میگردند و بدین ترتیب ورزشکاران آمادهٔ سهمگیری درسپار تکیاد میشوند.

حرکات تمام ورزشکاران که از ولایات مختلف به پراگ می آیند طی ده روز توحید میشود. آموزگاران سپورت، که خارج ازوقت درسی بالای شاگردان حرکات را تمرین مینمایند، حق الزحمه دریافت میکنند. به این منظور کمیتهٔ دولتی سپورت ۷۲ ملیون کرون در احتیار وزارت تعلیم وتربیه قرار میدهد. لباس ورزشکاران باقیصدیهای مختلف توسط خود شان، ارگانهای مربوطه وسازمانهای اجتماعی تهیه میگردد

همچنان سومین اسامبلهٔ صلح صوفیه زیر شعار وحدت، استعداد وزیبایی به ابتکار لود میله ژیفکوه تدویر یافت که هدف آن دفاع از صلح، درک نیاز صلح ونفرت از جنگ وجنگ افروزی میباشد. به این مناسبت کودکان سراسر جهان دعوت شده بودند تاضمن شرکت در این اسامبله ازیکسو، آشنایی باکودکان سایر کشورها، طرح دوستی باایشان، شناسایی بافرهنگ و عنعنات آنها حاصل شود وازسوی دیگر، هنرخودرا درمعرض نمایش قرارداده استعدادهای خویش رابا استفاده ازتجارب کودکان کشور های پیشرفته انکشاف دهند. درکنار کودکان جهان ازافغانستان نیز دسته ده نفری کودکان شرکت داشتند، کودکان مادربرنامه ها ی مختلف سهم گرفتند ودرهنر نقاشی، رقص وآواز درمیان کودکان سایر کشور ها خوب درخشیدند.

در پروگرام اسامبله بدوره کنفرانس پیرامون انکشاف استعدادهای کودکان نیز شامل بود. مهمانان اشتراک کننده شیوه های رشد و انکشاف استعداد کودکان را در کشور خود توضیح نمودند، من نیز در مورد توسعه استعداد کودکان افغانستان و این که جنگ اعلان ناشده از طرف امپریالیزم علیه کشور ما چه موانعی را در راه رشد استعداد کودکان ایجاد نموده، توضیحات مفصل دادم که مورد استقبال شرکت کننده گان قرار گرفت.

در این مسافرت ضمن صحبتهای رسمی، که باوزرای تعلیم وتربیهٔ چک سلواکک، پولیند وبلغاریا صورت گرفت، کمکهای علمی را به وزارت تعلیم وتربیهٔ ج.د.ا. وعده دادند وقرار است این کمکها جنبهٔ علمی به خود بگیرد. زمینهٔ آشنایی با یک تعداد از وزرای تعلیم وتربیه کشور های دیگر به خصوص کشور های دوست میسر شد.

خبرنگاران علاقه مندی زیاد به تعلیم وتربیه در ج.د.ا. نشان دادند، مصاحبه ها باخبر نگاران درهرسه کشور صورت گرفت که در روزنامه های معتبر آنها به چاپ رسیده است.

به خاطر استفادهٔ مزید از تجارب کشورهای پولیند وبلغاریا درعرصهٔ تعلیم وتربیه نمونهٔ بعضی از کتابها وپروگرامه های درسی، به خصوص کتابهایی در زمینهٔ امور تربیتی، را به عنوان ره آورد سفر باخود آورده ام. به یقین کامل استفاده از تجارب کشورهای مذکور ومواد جمع آوری شده بادر نظرداشت شرایط کشورما بینهایت سودمند خواهد بود.

عبدالصمد قیومی وزیر تعلیم وتربیه

گزارشی از بیست و سومین اجلاسیهٔ عمومی یونسکو

بیست‌وسومین اجلاسیهٔ کنفرانس عمومی یونسکو، که بیشتر از یک ماه را در بر گرفت، در شهر صوفیه، کشور زیبای بلغاریا، دایر گردید. در این اجلاسیه نماینده‌گان ۱۵٤ کشور و ۸۰ سازمان غیر دولتی اشتراك ورزیده بودند.

کنفرانس عمومی یونسکو با بیانیهٔ رفیق تیودور ژیکوف رهبر حزبی و دولتی بلغاریا افتتاح گردید: پرابلم خلع سلاح، از بین بردن خطر جنگ هستوی، ایجاد روحیهٔ همکاری و تفاهم، محو کامل بیسوادی، گسترش علم و فرهنگ، تربیهٔ سالم جوانان، رهایی کودکان از چنگال فقر و گرسنه‌گی، حفظ آبدات تأریخی، تنظیم نظم درست عادلانه و سالم اقتصاد جهانی، از موضوعات حساس و جانداری بود که در متن بیانیه رفیق تیودور ژیکوف قرار داشت.

بعد توسط رئیس شورای اجرائیوی یونسکو در بارهٔ اجراآت یونسکو طی دو سال مالی گذشته و پیشنهادهای طرح بودجهٔ دو سال آینده معلومات ارائه گردید. سپس مدیر عمومی یونسکو M.Bow در بارهٔ وضع کنونی اقتصادی و سیاسی یونسکو معلومات همه جانبه داده کشور های عضو را به وظایف اساسی این سازمان متوجه ساخت. موضوعات اساسی را تأیید بودجهٔ سالهای ۱۹۸۷-۱۹۸۶ تثبیت برنامه ها، دادن حق اولیت به این یا آن برنامه، طرز تحقق آن، تعیین تعداد کارمندان، تعدیل و تغییر ساختار «سکرتریت دی سنترالیزیشن» اداره وغیره تشکیل میداد. وی ضمناً تأکید به عمل آورد تا با در نظر داشت وضع کنونی، که یک سلسله عوامل خاص موجودیت این سازمان را تحدید مینماید،

از کشانیدن موضوعات سیاسی در جلسات خود داری شود وراه های بیرونرفت از وضع فعلی مشکل مالی جستجو گردد.

طرز کار جلسه در دو بخش تنظیم شد: جلسهٔ عمومی وجلسات فرعی (کمیسیونها). بعداز این که رئیس جلسهٔ عمومی ورؤسای کمیسونها برگزیده شدند، مدت چهار روز جلسهٔ عمومی وسپس موازی به آن کار چهار کمیسیون (تعلیم وتربیه، اداری، رسانه های گروهی ووسایل اطلاعات جمعی، پرابلمهای جهانی ونظم نوین اقتصادی) آغاز گردید.

کنفرانس در اوضاع دشوار ومتشنج بین المللی، که ناشی از وضع فعلی جهان میباشد، دایر گردید. دشمنان صلح وامنیت در جهان دراین سازمان بار هم چهره های سیاه وشیطانی شان را گشودند وبابودن ویا نبودن شان دراین کنفرانس نیات شوم وسیما های ضد بشری را بیشتر از پیش روشنتر نمایاندند، چنان که امریکا از این سازمان پای خود را بیرون کشید که این تخطی صریح ار موازین یونسکو بود وهدف امریکا صریحاً به سقوط مواجه گردانیدن این سازمان وایجاد پراگنده گی در میان کشور های عضو بود، یابعضی ار پیشنهاد ها ویا به اصطلاح تدابیر عملی توسط انگلستان در کنفرانس پیشکش میشد که هدف آن ایحاد پراگنده گی در کار کمیسیون ومنحرف ساختن یونسکو از مسیر درست واصولی آن بود، یاکوشش میشد تا پرابلمهای حاد کنونی کشور های روبه انکشاف وتحت استعمار مثلاً از جمله بیسوادی که تعداد آنها دراین کشور ها به ۹۰۰ ملیون نفر بالغ میگردد، جلوه داده نشود واگر هم میشود کم اهمیت تلقی شود وتا این حد مانع کشانیدن این پرابلمها در سطح کنفراسهای بین المللی میشدند، حتی مخالفت خود را به دایرکردن کنفرانس بین المللی ویا منطقه یی وزیران تعلیم وتربیه نشان میدادند که برخلاف تصمیم اتخاذ شد تا کنفرانس وزیران تعلیم وتربیهٔ کشورهای اروپایی در سالهای ۱۹۸۹-۱۹۸۸ مد نظر گرفته شود ویا هم آشکارا کناره گیری وطفره رفتن بعضی از کشور های غربی درزمینهٔ تعمیم تجارب ارزشمند کشور های سوسیالیستی وبه ویژه اتحاد شوروی در حل مسایل اجتماعی وجهانی به نظر میرسید؛ مگر خوشبختانه همه این گونه تلاشها بی نتیجه ماند ودر تمام کمیسیونها وجلسهٔ عمومی روحیهٔ یکرنگی وتفاهم حکمفرما بود.

بعد از سپری شدن دو هفته، سه کمیسیون دیگر (فرهنگ، ساینس تکنالوی واطلاعات) به کار خویش آغاز نمودند. برنامه های اساسی که دراین هفت کمیسیون مورد بحث وارزیابی قرار گرفتند عبارت بودند ار :

ـ تحلیل پرابلمهای سیاسی جهانی و مطالعهٔ دور نما یا آیندهٔ آن،

ـ آموزش برای همه ،

ـ اطلاعات در خدمت بشریت ،

ـ انتخاب پالیسی درست و تحقق آن در ساحهٔ آموزش ،

ـ آموزش ، تربیهٔ کادر ها و جامعه ،

ـ ساینس و استفادهٔ آن در جهت پیشرفت اجتماعی ،

ـ اصول ، میتودها و استراتیژی تدابیر اتخاذ شده به منظور پیشرفت اجتماعی ،

ـ ساینس ، تکنالوژی و جامعه ،

ـ محیط ماحول ، منابع و ذخایر طبیعی قاره ها و ابحار ،

ـ فرهنگ و آینده ،

ـ مبارزه با نژاد پرستی و آپارتاید ،

ـ صلح ، تفاهم بین المللی و حقوق بشر ،

ـ موقف زن .

هیئت افغانی در هفت کمیسیون فعالانه سهم گرفت . در این جا به ارتباط موضوع بیشتر در بارهٔ کمیسیون تعلیم و تربیه بحث صورت خواهد گرفت. کمیسیون تعلیم وتربیه بیشتر شامل سه برنامهٔ بزرگ (آموزش برای همه ، انتخاب پالیسی درست و تحقق آن درساحهٔ آموزش ، آموزش تربیهٔ کادر ها و جامعه) بود که بعد از معرفی هر کدام از برنامه ها بحث وسخنرانی درمورد آن صورت میگرفت . برنامه یی که از میان این برنامه ها اهمیت ویژه وحق اولیت را داشت برنامهٔ «آموزش برای همه» بود. هدف این برنامه حمایت همه جانبه از حق تعلیم وتربیه برای همه وپرورش شخصیت سالم و درست برای جامعه است ، این برنامه هدفهای نیک و اساسی را از قبیل :

ـ تعلیمات همه‌گانی (تعلیمات ابتدایی اجباری ، محو بیسوادی...)

ـ دموکراتیزه ساختن آموزش ،

ـ آموزش بزرگسالان ،

ـ تساوی حقوق زنان و دختران در ساحهٔ آموزشی ،

ـ آموزش در ساحات روستایی ،

ـ آموزش دسته های خاص (آنانی که کمبود های جسمانی، فزیکی، دماغی و روانی دارند) احتوا میکند .

در پلان متوسط المدت استراتیژی فعالیتهای این برنامه در دو بخش تنظیم شده بود: تعمیم تعلیمات ابتدایی همگانی و گسترش هر چه بیشتر سواد در بین بزرگسالان ونوجوانانی که از آموزش و مکتب دور مانده اند. همچنان بر طبق فیصلهٔ شورای اجرائیوی توجه به امر تربیهٔ کادر ها در این ساحات وبه ویژه در مناطق روستایی مبذول گردیده است. به مسؤولان این بخشها صلاحیتهای لازم داده شد تا از طریق دفتر های منطقه یی ونیمه منطقه یی وشبکه های نو آوری تبادل اطلاعات را سرعت بخشند ومانند گذشته روز بین المللی سواد را جشن گرفته برندهگان جایزه یونسکو را به خاطر جلب توجه عامه تعیین نمایند و به سازمانهای دولتی و غیر دولتی در این ساحه مساعدتهای لازم صورت گیرد، به منظور مبارزه با بیسوادی وکمکهای لازم به کشور های عضو تدابیری در بخش گسترش تعلیمات ابتدایی، ایجاد مکاتب برای بزرگسالان و به ویژه زنان و دختران در نظر گرفته شده است.

پرورش کادرها در این بخش اهمیت ویژه داشته درچهار بخش به خصوص مدنظر گرفته شده است: کارمندان پلانگذاری واداری مکاتب ابتدایی، ترکیب آموزگاران دورهٔ اول، کادرها به منظور تعمیم سواد بین جوانان وبزرگسالان وکادرها به منظور کار بین کودکانی که از مکاتب دور مانده اند . مسؤولیت وتحقق این برنامه به دوش IBE بیروی بین المللی آموزش گذاشته شده است . همچنان برای افرادکمسواد وآن عده از جوانانی که دورهٔ مکتب را تکمیل نتوانسته اکنون در ساحات تولیدی مصروف کارمیباشند ، تدابیر لازم اتخاذ شده است. به منظور رفع هر نوع کمبود وتبعیض

از ساحات تعلیمی و به مقصد جذب بیشتر زنان و دختران فیصله های اجلاسیهٔ چهارم غیر نوبتی کنفرانس عمومی مورد تأیید قرار گرفت. یونسکو از تدابیر اتخاذ شدهٔ کشورهای عضو در جهت تقویه وتحکیم ارتباط آموزش مکتب وخارج مکتب پشتیبانی خود را ابراز نموده تجارب خوب کشورهارا تعمیم میبخشد. یونسکو همچنان همکاریهای خودرا باسایر سازمانها واز جمله یونیسف بیشتر ساخته از تجارب این سازمان در تربیه وتکامل همه جانبهٔ کودکان، تربیهٔ آموزگاران، تهیهٔ مواد سمعی وبصری ازمواد محلی، تربیهٔ کارمندان اداری مؤسسات قبل از مکتب درطرح پالیسی عمومی آموزش استفادهٔ وسیع مینماید ونقش زنان در امور علمی واجتماعی، بهبود کیفی وکمی آموزش در روستا ها به منظور ارتقای نقش آنهادر رشد اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی وبهبود شرایط زنده‌گی افراد توجه صورت گرفته تدابیر اساسی مانند:

- از بین بردن تمام موانع وتبعیض موجود در روستاهادر ساحات آموزشی،
- بلند بردن سطح دانش وزنده‌گی باشنده‌گان روستاها،
- گسترش اشکال مختلف تدریس زراعتی وضروری به منظور رشدوپیشرفت اجتماعی روستاها،
- بلندبردن نقش تعلیم وتربیهٔ در پروسهٔ پیشرفت اجتماعی وفرهنگی روستاها، اتخاذ گردیده است.

همچنان شورای اجرایی برای افراد واشخاصی که دچار کمبود های فزیکی، جسمانی ودماغی هستند، تدابیر لازم را پیشکش مینماید. تدابیر پیشنهادشده کمکهای لازم را برای کشورهای عضو در طرح برنامه‌ها وپروژه‌ها درنظر گرفته است که میتوان از کمکهای نماینده‌گیهای یونسکو به مهاجرین عرب فلسطین ویادومین کنفرانس بین المللی یونسکو در افریقا یاد کرد.

برنامهٔ بزرگ دیگر «انتخاب پالیسی درست وتحقق آن در ساحهٔ آموزش» بود. این برنامه نیز به منظور تحکیم ورشد همکاریهای بین المللی ومساعدتهای مؤثر در سیستم آموزشی درچوکات سیاسی ملی کشور هاست. این برنامه دربرگیر موضوعات اساسی وحیاتی آموزشی مانند: مساعدت لازم در

جهت اتخاذ پالیسی سالم در ساحهٔ آموزش وتقویهٔ امکانات ملی در بخش پلا نگذاری، اداره و منجمنت و اقتصاد تعلیمی ، دانش پداگوژیکی ونقش آن در بهبود پروسهٔ تعلیمی، پالیسی وشیوه‌های تربیهٔ کار مندان تعلیمی ، بهبود سیستم مبادلهٔ اطلاعات ، تهیهٔ بناهای تعلیمی و تجهیزات در مناطق زلزله خیز ، میباشد.

برنامهٔ بزرگ سومی «آموزش تربیهٔ کا در ها وجامعه» بود که این برنامه به منظور گسترش آموزش وتقویهٔ پروسهٔ تربیهٔ کادر ها به اساس نیازمندیهای اجتماعی و به مقصد پیشرفت جامعه وجهان در نظر گرفته شده است . آموزش ، فرهنگ وکمونیکیشن (اطلاعات) ، تدریس مضامین علوم طبیعی وتخنیکی ، آموزش وساحهٔ کار ، رشد تربیت بدنی ، ورزش ، تربیهٔ متخصصان وکادرهای علمی تحقیقاتی از موضوعات عمدهٔ این برنامه پیدا شد

دراین کمیسیونها نمایندهٔ افغانستان نیز در موارد مختلف سخنرانی نموده پشتیبانی خود را از برنامه های اساسی وسودمند ابراز داشت.

دراخیر کار کمیسیون تصامیم واسناد با ارزش زیرین اتخاذ گردید :

- آموزش برای همه ،
- اعلام سال سواد آموزی ،
- تأیید پروژهٔ منطقه یی سواد آموری وتعلیمات ابتدایی در منطقهٔ آسیا و بحر الکاهل ،
- جلسهٔ مشورتی دربارهٔ محو تبعیض از ساحهٔ تعلیم وتربیه ،
- تدابیر درمورد آموزش زنان ودختران وسهیم ساختن بیشتر آنها درامور تعلیمی ،
- مساعدتهای لازم به مقصد ایجاد دانشگاه فلسطینی ،
- اتخاذ تدابیر درمورد دسته های خاص (آنانی که کمبودهای جسمی یا روانی ودماغی دارند)،
- تعین بودجهٔ عمومی ،

- اتخاذ پالیسی درست در ساحهٔ تعلیمی ،

- در مورد تقویهٔ انستیتوت بین‌المللی پلانگذاری در ساحهٔ آموزش ،

- در مورد کار بیروی بین‌المللی آموزش (IBE)،

- تهیهٔ پلان کار توسط تمام حوزه‌های منطقه یی در جهت محو کامل بیسوادی الی سال ۲۰۰۰،

- در مورد منع کامل دخانیات ،

- در مورد پلانگذاری دیموگرافیک ،

- طرح کار های مقدماتی کانگرس وانفارماتیک (کمپیوتر) ،

- در مورد آموزش ، تربیه کادر ها وجامعه ،

- در مورد استفاده از تخنیک الکترونیک جدید ،

- تأیید پلان در مورد ورزش وتربیت بدنی ومراعات موازین سپورتی در جریان مسابقات ،

- دربارهٔ کسب تحصیلات عالی ،

- در مورد تحصیلات عالی عادی وغیابی .

همچنان دراین جریان نقش یونسکو در زمینهٔ تحکیم صلح‌جلوگیری از مسابقات تسلیحاتی حل پرابلمهای عمدهٔ کشور های روبه انکشاف وتوسعه‌همکاریهای بین المللی درساحهٔ آموزش وپرورش، علوم وفرهنگ و اطلاعات خیلی روشن وبرجسته گردید . مدیر عمومی یونسکو در پایان این جلسه، ضمن نتیجه گیری از بیست وسومین کنفرانس عمومی ، بر نقش ورسالت انسان دوستانهٔ یونسکو تأکید ورزید .

پوهندوی داکتر خلیل الله خلیل

معین اول وزارت تعلیم و تربیه

به یاد آموزگاران شهید

یادداشت :
در این شماره وشماره های بعدی عرفان صفحه یی را برای گرامیداشت خاطرهٔ آموزگارانی که در دفاع از میهن ومردم شهید شده‌اند، اختصاص دادیم و بامختصر یادی‌ازکار، مبارزه وفداکاری آنان به ادای دین — دین‌شهیدان راه‌حق ورزم — پرداختیم.

۱ـ عبدالرحمان شهید

معلم عبدالرحمان‌شهید درعلاقه داری المار ولایت فاریاب به دنیاآمده‌بود. تحصیلاتش را تاصنف ۱۴ دارالمعلمین‌اساسی (مؤسسهٔ کنونی تربیهٔ معلم سیدجمال الدین) دوام داد. پس‌ازفراغت درلیسهٔ ابوعبید میمنه به عنوان آموزگار فزیک وریاضی به‌کار پرداخت .

آموزگاری اوهمزمان بود باتشکل جنبش‌انقلابی درکشور وتأسیس‌حزب دموکراتیک خلق افغانستان. اوکه ازیک خانوادهٔ غریب و اسیر در بند ستم خان وملک برخاسته بود، نتوانسته بود ستم خان وملک راپپذیرد، چون‌که به کابل آمده‌بودوبه سیاست پرداخته‌بودوآموخته‌بودکه‌زنده‌گی دربنده‌گی نیست ودرآزادیست — آزادی ازذلت وظلم خان وملک، خان وملک وابسته به رژیم، رژیم ناتوان و محتضر سلطنتی، سلطنت یک خانواده بریک‌کشور، کشور اسیر وفقیر ودرمانده دربرزخ سیاست بین المللی.

همینها و از همین گونه‌ها او را به سیاست کشانده بود، عضو حزب شده بود — حزب دموکراتیک خلق افغانستان. فزیک که درس میداد، از علم و آگاهی هم سخن میگفت؛ پرده از روی سیاهی وستم زمانه برمیداشت؛ شب را میکوبید وسیاهی را، وبرشدت نفرت بچه‌ها از شب وسیاهی میافزود. گروهی از بچه های صنف ما که سیاستگر یا سیاستباز بودند، از سخنان او به هیجان می آمدند؛ گاهی میپذیرفتندوخاموش میماندند وگاهی هم سخنانش را میبریدند وچیزهایی میپرسیدند، او که آرام بود وآرامشش را از رنج زنده‌گیش یافته بود؛ پاسخهایی میداد — پاسخهایی در حد گپها وجنجالهای همان روز وهمان روزگار.

معلم عبدالرحمان شهید اوزبیک بود. به زبان وادبیات اوزبیکی عشق میورزید؛ به همین مناسبت بیش از سالی در شعبهٔ اوزبیکی ریاست تألیف وترجمهٔ وزارت تعلیم وتربیه به‌کار تألیف وترجمهٔ کتابهای درسی اوزبیکی پرداخت ودر تألیف کتابهای خوانش، رهنمای رسم وکار های عملی به زبان اوزبیکی، سهم شایسته ومؤثر گرفت.

عبدالرحمان شهید تاپایان عمر به موضعش استوار ماند؛ سیاست را رها نکرد؛ از مردم وحزبش نبرید؛ گذشته‌اش را ازیادنبرد؛ از درس وآموزش دست نکشید و«آموزگار» باقی ماند. اودربهارسال ۱۳۵۹ به زادگاهش رفت تابازهم به بچه‌های مکتب زادگاهش درس بدهد وبه مردم زادگاهش نزدیکتر باشد؛ ولی دستهای سیاه ونا بکار نگذاشتند که اوزنده باشدودرس بدهد — درس فزیک، درس نور ودرس بودن وبهتر زیستن.

خاطره‌اش گرامی بادوروانش شاد!

از سرگی یسه نین
گزارنده به دری : و.ب.
بەمناسبت نود سالەگی یسەنین

به ما در



ایاسپید موی مهربان من هنور زنده ای ؟
درود برنگاه دلنوازعا شقانه است
بهل که پرتوشبانه برفلدبه بام خانه است
شنیده‌ام که دردلت به یاد مـن
غمی بزرگـ آشیانه کرده است
شنیده‌ام که روزها
به کوچه های تنگـ روستا
ستاده ای در انتظارمن
شنیده‌ام شنیده‌ای که روز یاشبی
به بزم میکشان
کسی زکینه سینهٔ مرادریده است
غمین مباش
که این سخن گزافه است
که این سخن دروغ ویافه است
دگر مرا به باده آن عطش که بو د نیست
وبرلبم به جز سرود نیست
دلم از این امید میتپد که باز
به سوی خانه رهسپر شوم
وبا نوازش توصبحدم
زخواب دیده واکنم
دگرمایست درکنار جاده‌ها در انتظارمن
ولی سپید موی مهربان من زمن مخواه
که بازهم نیایش ودعاکنم
توچشمه سارشادمانی منی زمن مرنج
چه خوش که روزگار رفته رارهاکنم

عبد الکریم میرزا زاده

سرشت نوین تدریس در مکاتب تعلیمات عمومی ج.د.ا.

-۲-

« ارتقای کیفیت آموزش در مکاتب و مؤسسات تعلیمات مسلکی و عالی به خاطر تربیت کادرها و متخصصان دارای تحصیلات عالی ووفادار به وطن برای اقتصاد ملی کشور » (۱۳) در برنامهٔ عمل حزب دموکراتیک خلق افغانستان از وظایفیست که انجام آنها در عرصهٔ آموزش، تعلیم وتربیه و علوم، مبرم تلقی گردیده‌است. ارتقای کیفیت تدریس در مکاتب تعلیمات عمومی در ج.د.ا. به‌شناخت دقیق وظایف تدریس به وسیلهٔ معلمان ارتباط میگیرد. تربیت کادرها و متخصصان دارای تحصیلات عالی ووفادار به وطن برای اقتصاد ملی کشور، برای زنده‌گی در جامعهٔ نوین و برای کار خلاق، مستقل و ثمربخش از وظایف عمدهٔ تدریس است. آماده ساختن نسل جوان کشور برای زنده‌گی وکار در جامعهٔ نوین و دموکراتیک افغانستان به معنی قابلیت بخشیدن آنهاست تا بتوانند در پروسه های اجتماعی اعم از سیاسی ، ایدیالوژیک ، اقتصادی ، علمی ، تخنیکی و فرهنگی سهم فعال گیرند. گرفتن سهم فعال در همه پروسه های اجتماعی نیازمندآنست تا شاگردان به وسیلهٔ تدریس در مضامین مختلف درسی ، دانستنیها وتواناییهای ثابت، دوامدار وقابل استعمال را کسب کنند.

---

(۱۳) برنامهٔ عمل ح.د.خ.ا.، سال ۶۰، ص ۲۹.

در مکتب جدید نسل آینده ساز کشور تربیه و به جامعه تقدیم میگردند. آنها کارگران، دهقانان، متخصصان، انجینیران، طبیبان، معلمان، هنرمندان، علما و دانشمندان فردای کشور اند. اداره وپلان همه عرصه های زنده‌گی اجتماعی - اقتصادی به آنها تعلق میگیرد. ایفای وظایف در این عرصه ها، که نقش تعیین کننده در انکشاف عمومی ساحات مختلف زنده‌گی مردم دارد، مربوط به کیفیت تعلیم وتربیهٔ جوانان مادر دوران مکتب است.

« متخصصان واهل خبره امروز باید دانش واقعی و همه‌جانبه‌ودانشی که درخدمت زحمتکشان میباشد، داشته همزمان با ایدیالوژی مترقی وتیوری انقلابی وتقاضای رشد وانکشاف هماهنگ، متوازن وسریع اقتصادی و اجتماعی گام بردارند. »(١٤) واضح است که تدریس در مکاتب تعلیمات عمومی وسیلهٔ عمدهٔ فراگیری اساسات دانش واقعی وهمه جانبه ایدیالوژی مترقی وتیوری انقلابی است.

بیروی سیاسی کمیتهٔ مرکزی ح.د.خ.ا. وشورای وزیران ج.د.ا. طی مصوبهٔ مشترک مؤرخ ١٤ حمل ١٣٦٤ مسایل مربوط به رشد بعدی تعلیم و تربیه را در ج.د.ا. مورد بحث قرار داده آن را «امر باارزش فرهنگی و سیاسی تلقی نموده ارتقای سطح دانش وفرهنگ‌مردم، تربیت‌جوانان با روحیهٔ وفاداری به میهن وانقلاب ومبارزه علیه‌امپریالیزم وارتجاع رایکی ازشرایط عمدهٔ تحکیم پایه‌های سیاسی، ایدیالوژیک واقتصادی‌جامعه‌میداند. »(١٥) مصوبهٔ متذکره ساختار جدید مکاتب به دوره‌های تعلیمات ابتداییه (صنف اول الی پنجم متوسطه)، (صنف‌اول الی هشتم)وثانوی(صنف اول الی یازدهم) (١٦) رامنظور کرد.

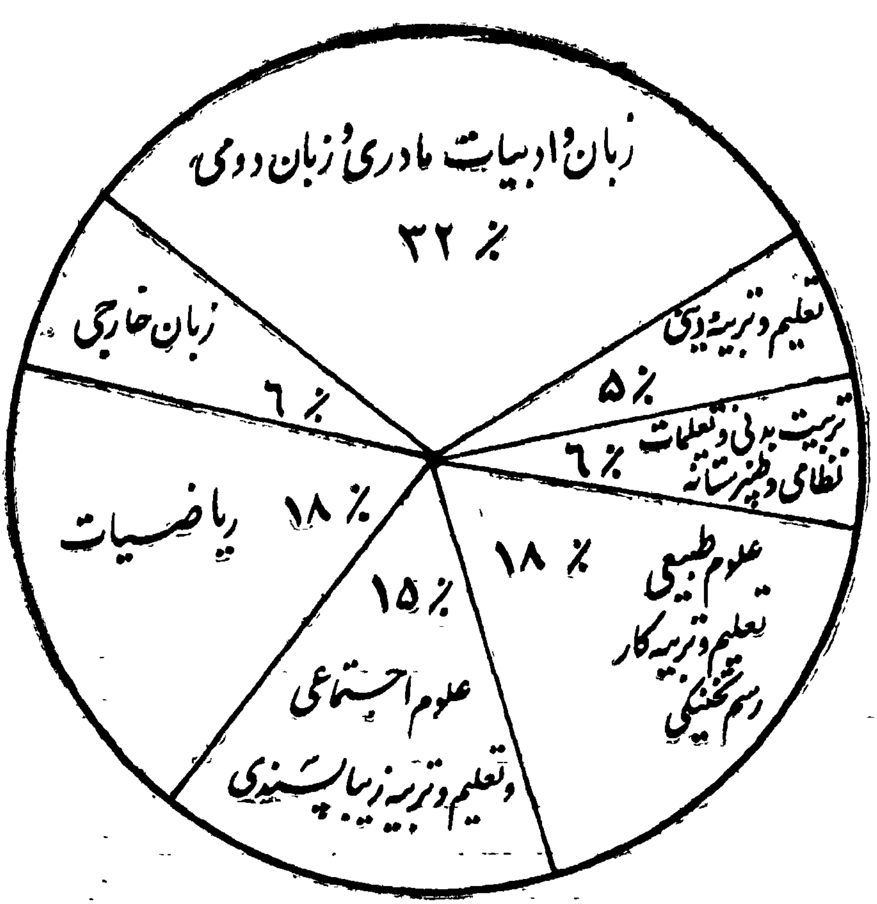
وزارت تعلیم‌وتربیهٔ ج.د.ا. پلان تعلیمی جدید راکه حاوی فهرست مضامین وساعات دوره‌ها تعلیمات درمکتب تعلیمات عمومی است، آماده ساخت.

---

(١٤) بیانیهٔ افتتاحیهٔ ببرک کارمل در اولین کنگرهٔ معلمان، کنگرهٔ معلمان، طبع مطبعهٔ تعلیم وتربیه، ١٣٦٠، ص ١٦.

(١٥) اسناد، مدارک، مقرارات: احکام وفرامین حزبی ودولتی درر ابطه‌باتعلیم وتربیه‌در ج.د.ا.، سال ١٣٦٤، مطبعهٔ تعلیم وتربیه، ص ٨٢.

(١٦) همان، ص ٨٥.



پلان تعلیمی ترکیبی از مضامین مختلف درسی است. در ترکیب پلان تعلیمی دوره های تعلیمی کاتب تعلیمات عمومی جدید ، مضامین درسی ، که مربوط به ساحات مختلف علوم اجتماعی ، علوم لبیعی و ریاضیات است ، بافیصدی معینهٔ ساعات درسی جابه‌جا شده‌اند .

تعیین دسپلینهای درسی وفیصد یهای ساعات درسی مربوط آنها انعکاسی از نیاز مندیها و توقعات جتماعی مرحلهٔ کنونی انکشاف تأریخی جامعهٔ ما ازسیستم تعلیم و تربیه درمکاتب تعلیمات عمومی ست. ترکیب کمی پلان تعلیمی جدید خود عاملیست در تعیین کیفیت تدریس هریک از مضامین درسی ه اهمیتی خاص در تعلیم و تربیهٔ شاگردان واز جمله درپروسهٔ تعلیمات عمومی دارد .

تصویب میدارم
وزیر تعلیم و تربیه
[signature]
۸ / ۶ / ۱۳۶۴

پلان تعلیمی مکاتب

صنوف ابتدایی ۱ـ ۵ متوسطه نا مکمل ۱ ـ ۸ و متوسطه مکمل

لیسه ها ۱ ـ ۱۱ ـ ج. د ۱۰

شماره	مضمون	صنوف ۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱
۱	قرآنکریم				۱	۱	۱					
	تعلیم وتربیه دینی	۱	۱	۱	۱	۱	۲	۲	۲	۱	۱	۱
۲	زبان مادری	۱۲	۱۲	۱۲	۱۰	۸	۵	۴	۴	۴	۲	۲
۳	ادبیات زبان مادری						۳	۳	۳	۳	۳	۲
۴	زبان دری			۲	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۲
۵	زبان خارجی				۴	۳	۳	۲	۲	۳	۲	۳
۶	انسان وطبیعت			۱	۱	۲						
۷	تاریخ					۲	۲	۲	۴	۴	۴	۴
۸	جامعه شناسی										۳	۳
۹	جغرافیه							۲	۲	۲	۲	۲
۱۰	ریاضی	۶	۶	۶	۶	۶	۶	۶	۵	۶	۵	۵
۱۱	فزیک ونجوم						۳	۳	۳	۳	۴	۴
۱۲	کیمیا							۲	۲	۲	۳	۳
۱۳	بیولوژی						۲	۲	۲	۲	۲	۲
۱۴	رسم تخنیکی								۲	۲		
۱۵	تعلیم وتربیه کار	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۲	۲			
۱۶	تربیت بدنی	۱	۱	۱	۱	۱	۲	۲	۲	۲	۲	۲
۱۷	تعلیم وتربیه نظامی وطنپرستانه										۱	۱
۱۸	تعلیم وتربیه زیبا شناسی	۲	۲	۲	۲	۲						
	مجموع ساعات در هفته	۲۴	۲۴	۲۷	۳۰	۳۰	۳۳	۳۴	۳۶	۳۶	۳۶	۳۶

نوت: این پلان تعلیمی بصورت تدریجی تطبیق میگردد. یعنی در سال ۱۳۶۵ صنف اول و هشتم در سال ۱۳۶۶ صنوف دوم و نهم در سال ۱۳۶۷ صنوف سوم و دهم در سال ۱۳۶۸ صنوف چهارم و یازدهم در سال ۱۳۶۹ صنف پنجم در سال ۱۳۷۰ صنف ششم در سال ۱۳۷۱ صنف هفتم

وظیفهٔ مکتب است تاشاگردان را در سطح بلند تعلیمات متوسطهٔ عمومی علوم دینی ، زبان و ادبیات مادری ، زبان دومی ، زبان خارجی ، ریاضیات ، علوم اجتماعی ، زیباشناسی ، علوم طبیعی ، کارآموزی ، تربیت بدنی و تعلیم و تربیهٔ نظامی وطنپرستانه تجهیز نماید. شاگردان بعد از فراغت از مکتب تعلیمات عمومی دارای سطح معین معلومات عمومی میشوند، بنابراین ، تدریس در مکتب نوین ماوظایف ذیل را به عهده دارد :

ــ تدریس مضامین درسی مربوط به علوم دینی شاگردان را توانایی میبخشد تا بتوانند قرآنکریم را قرائت نموده به اساسات علوم دینی جهت ادای فرایض و مناسک دینی و عبادات آشنایی حاصل نمایند. همچنان تدریس علوم دینی نسل جوان ما را بار وحیهٔ مبارزه علیه ظلم ، اجحاف وستم ودفاع از حق وعدالت مجهز نموده در حفظ وحراست دارایی عامه ، احترام به والدین ، همسایه وهمنوع متوجه میسازد. معتقدات دینی همهٔ مردم افغانستان از صیانت ، احترام وحمایت حزب دموکراتیک خلق افغانستان ودولت جمهوری دموکراتیک افغانستان بر خوردار است . پیروان سایر مذاهب وادیان مکلف به فراگیری وآموزش علوم دینی اسلامی نیستند.

تدریس زبان مادری ، شاگردان را قدرت آن میبخشد تاافکار خویش را توسط کلمات به شکل شفاهی وتحریری وبه صورت منطقی ، صحیح وقابل فهم بیان نمایند. آموزش در زبان مادری وتسلط شاگردان بر قواعد زبان ، اعم از خواندن ونوشتن ، یکی از اجزای نهایت مهم تدریس در تعلیمات عمومی است و« براساس هماهنگی قانونمند ، که بین سخن وتفکر وجود دارد ، شرط تعیین کننده در نتایج تدریس همه دسپلینهای درسی اعم از علوم طبیعی ، علوم اجتماعی (۱۷) والسنه خارجی است. تدریس زبان مادری وظیفه دارد تا به خصوص در دورهٔ ابتدایی مکتب به حسن خط وخوشنویسی شاگردان توجه کند ، شاگردان را قابلیت ومهارت آن بخشد تا کلمات را زیبا بنویسند وقواعد حروف نویسی را به کار برند.

ــ ادبیات شاگردان را به اساسات گنجینهٔ غنی شعر وادب انساند وستانهٔ مردم زحمتکش افغانستان در گذشته وحال وبه خصوص با ادبیات نوین ومترقی آشنا میسازد. تدریس ادبیات در تشکل شخصیتهای

17- L.Klingberg, Einfuehrungin die Allgeme ine Didaktik Volus und Wissen Voluseigner Verlag, Berlin, 1982, s.28 .

نوین ومترقی نقش مهم را به عهده دارد. قدرت برداشت وقضاوت دربارهٔ آثار ادبی وتحلیل خلاقانهٔ را در آنها ایجاد مینماید، تا آنکه شاگردان بتوانند در درك مجموعهٔ پروسه های ادبی و فرهنگی کشور توانایی حاصل کنند وفعالانه درآن سهم بگیرند. ادبیات درتربیت ایدیالوژیک وزیباپسندی شاگردان سهم برجسته‌یی دارد.

ـ تدریس زبان دومی شاگردان را کمك میکندتایکی از دوزبان عمده ورایج درکشور (دری وپښتو) را بیاموزند. تدریس زبان دومی وسیلهٔ شناخت دریکی از بخشهای بزرگ زبان وادبیات کشور است وشاگردان را کمك میکند تا هنگام افهام وتفهیم درداخل کشور ودر مناطق وولایات مختلف رفع مشکل کنند. تدریس زبان دومی درتفاهم عمومی درسطح کشور مساعدت میکند.

ـ تدریس زبانهای خارجی نیز یکی ازعناصر اساسی ومهم در تعلیمات عمومی است. ساختمان جامعهٔ نوین ودموکراتیك بدون استفاده ازدستاوردهای معاصر علوم وتخنیك درکشورهای پیشرفته ومترقی ناممکن است باپیروزی انقلاب ملی ودموکراتیك ثور وبه خصوص مرحلهٔ نوین وتکاملی آن چرخش اساسی درسیاست خارجی افغانستان واردآمده «سیاست خارجی ج.د.ا. برتحکیم صلح عام وتام، انکشاف همکاریهای وسیع بین المللی وحفظ منافع دولتی کشور استوار است. اساس فعالیت سیاست خارجی ج.د.ا. رااصول همزیستی مسالمت آمیز و سیاست عدم انسلاك و فعال تشکیل میدهد.» (۱۸) حزب دموکراتیك خلق افغانستان از همان بدو تأسیس طرد وابسته‌گی کشور ما به امپریالیزم رادر عرصهٔ مناسبات بین المللی تنها شرط رهایی مردم افغانستان ازعقب مانده‌گی، فقر وبیسوادی وگذار جامعهٔ افغانستان به سوی ترقی اجتماعی، اقتصادی وفرهنگی به استفاده ازتمام منابع طبیعی وانسانی به سود اعمار زنده‌گی نوین میدانست.

ـ در برنامهٔ عمل حزب دموکراتیك خلق افغانستان گفته شده است که «اگر سیاست خارجی افغانستان تاپیروزی انقلاب ثور قبل از همه بر مبنای منافع جاه‌طلبانه وخود خواهانهٔ مشتی از استثمارگران وخاینین به وطن که با امپریالیزم وارتجاع بین المللی رابطهٔ ناگسستنی داشتند، تعیین میگردید، امروز سیاست خارجی کشور ما بر اساس منافع عالی مردم نجیب وزحمتکش افغانستان واصول استقلال ملی، دوستی

---

(۱۸) اصول اساسی ج.د.ا. ص ۸۰

بین خلقها وعدم انسلاك تعیین میگردد. » (۱۹) بنابراین، اصول بنیادی سیاست خارجی ج.د.ا. عبارت از همزیستی مسالمت آمیز، سیاست مثبت و فعال عدم انسلاك و همبسته گی انترناسیونالیستی است. (۲۰)

—باپیروزی انقلاب کبیر اکتوبر وتشکیل اولین دولت سوسیالیستی در جهان و باغلبهٔ اتحادشوروی بر فاشیزم و ایجاد سیستم جهانی سوسیالیستی در برابر نظام سرمایه داری و امپریالیزم جهانی چگونه گی روابط اقتصادی و روابط علمی و تخنیکی بین کشور های جهان تغییر پذیرفت. بنابراین، تدریس زبانهای خارجی در مکاتب کشور ما نمیتواند و نباید بدون رعایت پرنسیپها و اساسات سیاست خارجی حزب دموکراتیک خلق افغانستان و دولت جمهوری دموکراتیک افغانستان صورت گیرد.

همکاریهای اقتصادی، علمی و فرهنگی بین جمهوری دموکراتیک افغانستان و اتحاد شوروی توسعه میابد. کشور مادر همجواری اتحادشوروی به مثابهٔ یک کشور پیشرفتهٔ سوسیالیستی باصنایع و زراعت عصری، این امکانات را در اختیار دارد تا از تجارب اتحاد شوروی در ایجاد تخنیک و صنایع پیشرفته و زراعت مترقی وسیعاً استفاده کند. ازاین جهت آموزش زبان روسی یکی از وسایل مؤثر در این امر است. بنابراین، گسترش زبان روسی یکی از نیازمندیهای اجتماعی مادر عرصهٔ تدریس زبانهای خارجی است.

— تدریس زبانهای انگلیسی، آلمانی وفرانسوی باید شاگردان ما را یاری رسانند تا بر اساسات این لسانها تسلط پیدا کنند. با تغییراتی که در نصاب تعلیمی زبانهای متذکره وارد میشود امکانات آن فراهم میگردد تا نسل جوان کشور از طریق آموزش زبان به ادبیات مترقی و مردمی خلقهای کشور های انگلیسی زبان، آلمانی زبان وفرانسوی زبان وارد شوند و ازاین طریق باعنعنات رزنده گی آنها آشنا گردند وسهم خویش را در امر استواری صلح جهانی ادانمایند.

— تدریس ریاضیات شاگردان را کمک میکند تا به اساسات علوم ریاضی آشنا شوند. ریاضیات قدرت تفکر، استدلال و تصورات را در شاگردان ایجاد و تقویت میکند. تدریس ریاضیات به مثابهٔ جزء از تعلیمات عمومی وظیفه دارد تا شاگردان را با سطح بلند و جامع دانستنیها و توانائیها تجهیز نماید.

---

(۱۹) برنامهٔ عمل ح.د.خ.ا.، ص ۳۱.

(۲۰) وظایف ح.د.خ.ا. در عرصهٔ سیاست خارجی و مناسبات بین المللی، نشریهٔ شعبهٔ تبلیغ، ترویج وآموزش کمیتهٔ مرکزی ح.د.خ.ا.، سال ۶۳، ص ٤.

طوری که سبب انکشاف و تکامل شخصیت آنها گردد. تدریس ریاضیات شرط اساسی نفوذ در بسیاری از ساحات علمی بوده شاگردان را برای زنده‌گی وکار درجامعهٔ نوین ودموکراتیک آماده میسازد. استفاده از شیوه‌ها واسلوب ریاضی درسایر عرصه های زنده‌گی اجتماعی ماروز تا روز بیشتر معمول میگردد. به منظور این که اهداف عمومی تعلیم وتربیه درمکاتب تعلیمات عمومی، چنان که در اسناد، فرامین ومصوبات طرح وفارمولبندی شده‌اند، حاصل شوند؛ ضرورت است تا کیفیت تدریس ریاضیات بهبود قابل ملاحظه یابد، سویهٔ تدریس و سطح فراگیری شاگردان از تدریس ریاضیات ارتقا یابد.

— تدریس علوم طبیعی بخش مهم دیگری ار تعلیمات عمومی است که سهم بزرگ در انکشاف وتکامل شخصیت شاگردان دارد. تدریس علوم طبیعی سطح آگاهی وشعور شاگردان را ارتقاء ببخشد، آنها را به حقایق، مفاهیم، قوانین وتیوریهای اساسی طبیعت زنده وبیجان آشنا میسازد. همچنان زمینهٔ شناخت پدیده ها وقانونمندیهای اساسی بهره گیری از قوانین طبیعی را برای آنها فراهم میکند. تدریس علوم طبیعی شاگردان را کمک میکند تا بر ارتباط وهماهنگی رشد وانکشاف تخنیک و تولید بارشد و انکشاف علوم طبیعی پی برند.

علوم طبیعی باید شاگردان مارا کمک کند تاآنکه دانش دقیق ومنظم در بارهٔ پدیده‌ها وقانونمندیهای اساسی طبیعی وصورت استفاده از آنها را در ساختمان جامعهٔ نوین ودموکراتیک به دست آرند.

«مشخصهٔ وضع کنونی انکشاف علوم طبیعی عبارت از افزایش توفانزای معرفتهای علمی، پیدایی شعب و شاخه های نوین علوم طبیعی وایجاد روابط هرچه عمیقتر علوم طبیعی بار یاضیات و ساختارهای تخنیکی است. در این پروسه قانونمندیها وتیوریهای اساسی اهمیت بیشتر را کسب میکنند ونقش آنها در تعلیمات علوم طبیعی ودرفهم انکشاف عمومی علوم طبیعی همواره ارتقا میبابد....

«قوانین اساسی علوم طبیعی نه تنها درفهم حوادث وعملیه های طبیعی کمک میکنند؛ بلکه اساسات مهم تولید وتخنیک را نیز توضیح میدارند. .درتدریس علوم طبیعی همزمان باکسب دانش شاگردان به قابلیتها ومهارتهایی تجهیز میشوند که آنها را برای کار وبرای زنده‌گی آماده میسازد ودر انکشاف ذهنی، آگاهی و سلوک مترقی مساعدت مینماید. قابلیتها ومهارتها انکشاف مینمایند که درآنها معلومات وجریان پروسه ها درمشاهدات، در تجربه کردن، در توضیح موضوعات، درکاربا مودلها، یعنی در همه عرصه ها مینود کار علوم طبیعی و تخنیکی تعمیم وتحکیم مییابد. در این

ارتباط باید میتود تجربی رابیشتر تقدم بخشید. درمیتود تجربی فعالیتهای پراتیکی ودهنی باهم متحد میشوند ، میتود تجربی یک وسیلهٔ مؤثر تربیتی برای کار پلانیزه شده ، دقیق واطمینان بخش است . این میتود درآموزش معلومات وتشکل قابلیتها ومهارتها کمک میکند.

تدریس مضامین علوم طبیعی که ارتباط به زنده‌گی داشته جانبدار ومتعهد باشد و بتوانند شاگردان را برای کار درساحهٔ علوم طبیعی وتخنیک برانگیزد بدون تجربه نا ممکن است. این که هیپوتیز ها رابه وسیلهٔ میتود تجربی بتوان طرف تأیید قرار داد، این نظر راتقویت میکندکه جهان قابل شناخت است.

تجاربی که توسط شاگردان اجرا میشوند وقتی وسیلهٔ معرفت شده میتوانندکه عملیه‌های اساسی اندازه‌گیری ، طرز کاربرد آلات واسباب به شکل مهارتها انکشاف نمایند ، درغیر این حالت ، شاگردان نمیتوانندبردشواریهایی ، که باید حل شوند ، تسلط پیدا کنند ، بلکه تمام وقت توجه خویش رابر تخنیک تجربه متوجه میسازند. شاگردان باید دریابندکه جهان بر بنیادقوانین عینی انکشاف میکند وقابل شناخت است واز علوم طبیعی برای تغییر انقلابی طبیعت به‌خاطر رفاه وسعادت انسان باید استفاده کرد. شرط اساسی مهم کرکتر عینی قوانین طبیعی عبارت از داشتن دانش مطمئن دربارهٔ قوانین وتیوریهای فزیک ، کیمیا ، بیولوژی واسترونومی عمومی مانند قانون بقا ، ماده وانرژی ومعلومات دربارهٔ عملیه ها ی اساسی حیاتی است. فقط وقتی همه مضامین درسی مربوط علوم طبیعی میتوانند اثرات مشترک داشته باشند که معلومات جداگانه مربوط هریکی از مضامین در جهت ایجاد تصویر عمومی قوانین طبیعی عمل نمایند .» (۲۱)

ـ تدریس تعلیم وتربیهٔ کار وظیفه‌دارد تا« سیستم جدید به‌نسل جوان مانه تنهامعلومات عمومی بلکه معلومات پلی تخنیکی نیز بدهد.» (۲۲) تعلیمات پلی تخنیکی وظیفه‌دار دشاگردان رابا «پرنسیپهای عمومی همه پروسه های تولیدی» آشنا ساخته آنهارا در استفادهٔ عملی از وسایل ابتدایی همه انواع کارقابلیت بخشد. (۲۳) زیرا اصل ارتباط تعلیم وتربیه باکار وتولید یکی از پرنسیپهای اساسی تعلیم

---

(21) Autoenkolleutiv Allgemeinbildung Lehrplanweru unerricht Vok und wissen Voluseigner verlag Berlin 1972, s.177

(۲۲) فرمان شماره (۲٦) شورای انقلابی ج.د.ا.

(23) Lothar Klingberg Einfuehrung in die Allgemeinen Didaktik Volk und Wissen Voluseigner Verlag Berlin , 1982.S. 27.

وتربیه در ج.د.ا. میباشد. « وظیفهٔ مضمون کارهای عملی ، که نقش عمده یی را در تعلیم و تربیه ، مخصوصاً د ساحات عمومی تخنیک و انکشاف سویه ومهارتهای فنی شاگردان ایفا میکنند، قرار ذیل است :

الف) تجربهٔ تجارب عملی اطفال و انکشاف ذهنیت آنها در بارهٔ طبقات مولد، بیدار ساختن عشق وعلاقه به کار وکارگر ،

ب) انکشاف مهارتها و ترسعهٔ سلوك و تربیهٔ کارگری مهارت در تربیت وپلان گذاری کار خود ورفقای خود، کسب مهارتهای تخنیك ابتدایی و بیخطر ،

ج) انکشاف دهنیت شاگردان در شناخت صنایع ، آشنا یی ومعرفت بازندگی وکارنامه های چهره های درخشان گذشته وفعلی که درساحات تخنیکی وفنی مصدر خدمات شایان شده اند ،

د) آماده ساختن شاگردان برای فعالیت بیشتر به نفع کشور وکمك کردن به آنها در انتخاب شغل آیندهٔ شان.

با عملی شدن این مقاصد ، سویهٔ ذهنی وعقلی شاگردان انکشاف یافته ، روحیه ومفکورهٔ اتکا بخود را در مورد اجرای کارها در ذهن آنها خلق مینماید. (۲۴) در تدریس مضمون تعلیم وتربیهٔ کار ، شاگردان با کار برد عملی قوانین طبیعی آشنا شده از آن در کار تولیدی استفاده مینمایند.

ــ تدریس تعلیمات هنری وزیبا پسندی سهم عمده در بیدار ساختن و انکشاف قوای خلاقهٔ جوانان دارد. تدریس تعلیمات هنری وزیبا پسندی علاوه برآنکه وظیفه دارد معلومات ومهارتهای هنری وزیبا پسندی را برای شاگردان تقدیم کند، آنها را در جهت انجام فعالیتهای کلتوری و هنری برمیانگیزد. وظیفهٔ دیگر تدریس تعلیمات هنری وزیباپسندی عبارت از انکشاف درك مفهوم زیبایی برای زیست در جامعهٔ نوین ودموکراتیك وانکشاف قدرت قضاوت زیبا پسندی میباشد. (۲۵)

تدریس علوم اجتماعی وظیفه دارد تا شاگردان را با معلومات ومعرفتهای سیستماتیك ، جهانبینی علمی ومترقی وروابط وقانونمندیهای پروسه های محرکهٔ انکشاف اجتماعی رهنمایی

---

(۲۴) رهنمای معلم کارهای عملی صنف اول ، مطبعهٔ تعلیم و تربیه، سال ۱۳۵۸، ص ۱ .
(25) Vgl. L.Klingberg Einfuehrung in die Allgemeinen Didaktik Voluund Wissen Verlog Berlin , 1982 S.28.

وتجهیز کند. همچنان تدریس علوم اجتماعی شاگردان را بر مبنای آموزش علمی ایدیالوژی دوران ساز طبقهٔ کارگر در شناخت سیاست حزب دموکراتیک خلق افغانستان، حزب طبقه کارگر و همهٔ زحمتکشان کشور رهنمایی میکند.

شاگردان توانایی آن را حاصل میکنند تا حوادث و وقایع اجتماعی را تحلیل و ارزیابی کنند. تصور علمی دربارهٔ جامعهٔ انسانی و رویداد های مربوط به آن، در آنها ایجاد میگردد.

به تفاوتها و مشابهتها یی که در نحوهٔ تکامل جوامع انسانی و تکامل طبیعت وجود دارند آشنا میشوند. عوامل اساسی رشد و تکامل جوامع انسانی را شناخته به نقش و اهمیت شعور انسانی و هستی اجتماعی و اثرات متقابل آنها و بر این مطلب که « تأریخ جامعهٔ انسانی پروسهٔ قانونمند و واحدی است که در اساس آن تولید مادی قرار دارد. »

وقوف حاصل میکنند همچنان شاگردان با جهات عمدهٔ شیوهٔ تولید، تطابق مناسبات تولیدی با سطح رشد و خصلت نیروهای مولده، چگونگی انکشاف، تولید، ساختارهای اجتماعی — اقتصادی طبقات اجتماعی، مبارزه، طبقات، دولت و تیوریهای انقلابات اجتماعی، خصوصیات عصر حاضر، پروسه های انقلابی جهانی، سیستم جهانی سوسیالیستی، بحران نظام سرمایه داری به مقیاس جهانی، جنبش بین المللی طبقهٔ کارگر و جنبشهای رهاییبخش ملی و جنگ و صلح، در تدریس آشنایی حاصل مینمایند. بر اساس معلوماتی که شاگردان از مبادی جهانبینی علمی طبقهٔ کارگر به دست میآرند در موقفی قرار میگیرند که برداشت و تحلیل عینی از انکشاف جامعهٔ افغانستان از زمان باستان تا حال به دست آورند. در بارهٔ چگونه گی رشد و تکامل جامعهٔ افغانستان معلومات به دست آرند؛ در مورد مبارزهٔ مردم افغانستان به خاطر آزادی و استقلال، مبارزه علیه استعمارگران انگلیسی، انقلاب کبیر سوسیالیستی اکتبر و اثرات آن بر انکشاف کشورهای شرق و از جمله افغانستان، بر تأریخ روابط دوستی بین خلق افغانستان و خلقهای اتحاد شوروی و توطئه های ارتجاع داخلی، منطقه و امپریالیزم انگلیسی علیه استقلال و تمامیت ارضی افغانستان نیز آگاهی حاصل مینمایند. همچنان شاگردان مکاتب در پروسهٔ تدریس با حادثهٔ بزرگ و تأریخی در کشور (پیروزی انقلاب ملی و دموکراتیک ثور با لخصوص مرحلهٔ نوین و تکاملی آن) به رهبری ح. د. خ. ا. به مثابهٔ نتیجهٔ قانونمند مبارزهٔ طولانی خلق افغانستان علیه ظلم، استبداد، ارتجاع و امپریالیزم، اقداماتی که ح. د. خ. ا.

که به مثابهٔ گردان پیشاهنگ طبقهٔ کارگر و همهٔ زحمتکشان کشور در جهت تحقق تحولات بنیادی و انقلابی درکشور انجام میدهد، معلومات به‌دست می آورند. فرامین اساسی شورای انقلابی ج. د.ا. دربارهٔ اصلاحات دموکراتیک ارضی، رفع سودخواری، مبارزهٔ ح. د. خ.ا. به خاطر حفظ دستاوردهای انقلاب ثور جلوگیری از منحرف ساختن انقلاب از مسیر انقلابی سیاست ارضی ح.د.خ.ا.، شورای انقلابی و حکومت ج.د.ا. در مرحلهٔ نوین و تکاملی انقلاب ثور، انقلاب ثور ودین اسلام، دفاع از دستاوردهای انقلاب ثور، توطئه های ارتجاع داخلی، منطقه وامپریالیزم بین‌المللی در رأس امپریالیزم ایالات متحدهٔ امریکا، سیاست فرهنگی ح. د.خ. ا. ومحو بیسوادی، مواد پلینومهای کمیتهٔ مرکزی ح.د.خ.ا، مناسبات ملی در افغانستان و سیاست ح.د.خ.ا. در عرصهٔ مناسبات بین ملیتهای ساکن افغانستان، سیاست خارجی ح.د.خ.ا. واصول اساسی ج.د.ا. ازاهم مطالبی اند که شاگردان در مکاتب به آن معرفت حاصل میکنند. (۲۶)

همچنان تدریس علوم اجتماعی شاگردان را کمک میکند تا دربارهٔ کرهٔ زمین وحرکات وساختمان آن، اتموسفیر، نفوس براعظمها، کشورهای سوسیالیستی، کشورهای سرمایه‌داری، کشورهای رو به انکشاف و مشخصات آنها معلومات به دست آرند. معرفی کشورما جمهوری دموکراتیک افغانستان، ساختمان جغرافیایی، خصوصیات اقتصادی، وضع عمومی اقتصادی نفوس وقوای بشری، وضع کشاورزی، صنعتی، ترانسپورت، توریزم و تجارت ار اهم وظایف تدریس مضمون جغرافیا درمکاتب تعلیمات عمومی است. مطالعهٔ زنده‌گی انسانها در باستان زمان، نظام اولیه و نظامهای اقتصادی– اجتماعی برده‌گی و فیودالیزم درجهان و افغانستان نیز از وظایف تدریس علوم اجتماعی است. شاگردان ما بر اساس تدریس مضمون تأریخ باید تصویر واقعی وحقیقی از رویداد ها وحوادثی که اثرات قوی در وضع زنده‌گی مردم ما در گذشته و حال داشته‌اند، آشنا میشوند.

–تدریس تعلیم و تربیهٔ نظامی وطنپرستانه و انترناسیونالیستی، شاگردان ما را دربارهٔ جمهوری دموکراتیک افغانستان وطن زحمتکشان ودربارهٔ حزب دموکراتیک خلق افغانستان سازماندهندهٔ انقلاب ثور واعمارکنندهٔ جامعهٔ عادلانه ونوین درکشور معلومات میدهد وآنها را به وظایف خطیرشان

---

(۲۶) رجوع شود: به کورس مقدماتی جامعه شناسی، کتاب درسی برای مکاتب تعلیمات متوسطهٔ عمومی و مسلکی، طبع مطبعهٔ دولتی، سال ۱۳۶۱.

در جهت دفاع از میهن وخدمت در قوای مسلح به مثابهٔ وجیبهٔ مقدس و مکلفیت پر افتخار اتباع ج.د.ا. آشنا ساخته آماده‌گی مقدماتی میدهد . دفاع از وطن ، دفاع از انقلاب وتحقق نهایی اهداف انقلاب ملی و دموکراتیک ثور به خصوص در مرحلهٔ کنونی انکشاف کشور ، که انقلاب مردم افغانستان با جنگ اعلان نشده ، شانتاژ ها وتخریبات نیرو های سیاه وارتجاعی منطقه وامپریالیزم بین‌المللی مواجه است وتقویه قوای مسلح کشور را از لحاظ کمی وکیفی امر ضروری ساخته است. اردوی جدید جمهوری دموکراتیک افغانستان مدافع استقلال وتمامیت ارضی کشور است وبراساس سیاست خارجی حزب دموکراتیک افغانستان مدافع پیگیر صلح وسلم جهانی نیز میباشد.

تربیهٔ نظامی وطنپرستانه وانترناسیونالیستی وظیفه دارد تا خصوصیات ذیل را در شاگردان ایجاد نماید:

- عشق به وطن وآماده بودن برای دفاع از وطن ،
- احساس شناخت ودرک عمیق معتقدات ملی ، وفاداری به امر انقلاب وصلح ودموکراسی ،
- احساس دوستی واحترام عمیق به مردم جمهوری دموکراتیک افغانستان وبرادری وهمبسته‌گی با زحمتکشان تمام جهان ،
- آشتی نا پذیری با هر نوع ملیت پرستی ،
- استقامت ومردانه‌گی ، شجاعت ودلاوری وآماده‌گی برای قربانی در راه آرمانهای مردم ، آماده‌گی روانی ، سیاسی وعملی شاگردان جهت خدمت در اردوی ج.د.ا. (۲۷)
- تدریس تربیت بدنی در مکتب از اجزای مهم فعالیتهای درسی است . در تدریس تربیت بدنی شاگردان در بارهٔ اناتومی وفزیولوژی جسم انسانی معلومات به‌دست‌آورده به‌ارزش واهمیت وضرورت فعالیتهای منظم ورزشی پی میبرند . فعالیتهای تدریسی تربیت بدنی وفعالیتهای تربیت بدنی ماورای درسی در پرورش سالم نسل جوان ما اهمیت بزرگ دارد ، آن‌را باید بیشتر تقویه کرد وشرایط مساعدی را باید برای تطبیق آن ایجاد نمود.

پروسهٔ تدریس در مکتب نوین در جمهوری دموکراتیک افغانستان وجه اساسی دیگری نیز دارد

---

(۲۷) عبدالصمد قیومی وزیر تعلیم وتربیه ، احکام شماره(۲) ، اسناد ، مدارک ، مقررات احکام وفرامین حزبی ودولتی در رابطه با تعلیم وتربیه ، سال ۱۳٦٤ ، ص ۱۱۹.

وآن عبارت ازوجه تربیتی آنست. جهات عمدهٔ اهداف تربیتی در مکاتب جمهوری دموکراتیک افغانستان نیزدراسناد ومصوبات مقامات رهبری ح.د.خ.ا. وشورای انقلابی وشورای وزیران ج.د.ا. به صراحت طرح ومشخص شده است: « در مکاتب سابق به امور تربیتی توجه لازم مبذول نمیگردید»(۲۸) ولی « نباید فراموش کرد که مکتب نه تنهامی آموزاند، بلکه تربیت صحیح ودرست نسل آینده را نیز به عهده دارد. علم پداگوژی تعلیم و تربیه را از هم جدایی ناپذیر میداند؛ زیرا بدون آموختن تربیه وبدون تربیه آموختن امکان پذیر نیست. تربیه در چندین جهت مطالعه میگردد. طور مثال زمینهٔ انکشاف همه‌جانبه جسمی و روانی شاگردان را مساعدساخته درك جهانبینی مترقی را در آنها ایجاد بینماید که این عمل به نوبهٔ خود در اخلاق وروش نوجوانان تأثیرات مثبت داشته، احساسات عالی وسلیقهٔ زیبایی شناسی رادرآنها رشدمیدهد. در مجموع وظایف مربیون مکاتب را درقدم اول تربیت سیاسی وایدیالوژیکی شاگردان به خاطر ایجاد مبارزان، وطنپرستان پیگیر ومعتقدبه مردم تشکیل میدهد، لذا باید به تربیت اخلاقی شاگردان، انضباط آگاهانه وآداب معاشرت توجه جدی مبذول گردد.

به موضوع تربیت بدنی در مکاتب باید توجه خاصی مبذول گردد تا جوانان ما از لحاظ جسمی صحتمند وآبدیده بار آیند.» (۲۹)

طوری که میبینیم در اولین کنگرهٔ معلمان به صراحت این موضوع افاده گردیده که وظیفهٔ مکتب تنها تجهیز شاگردان به اساسات علوم، تکنالوژی وفرهنگ نبوده، بلکه وظیفهٔ عمدهٔ دیگر آن «تربیت صحیح ودرست نسل آینده» است. همچنان روی پرنسیپ وحدت بین تعلیم وتربیه تأکید شده است. چنان که دیده میشود صرف با تذکر کلماتی مانند « تربیت صحیح و درست » اکتفا به عمل نیامده، بلکه جهات اساسی تربیت نیز تشخیص وتثبیت گردیده است. وهدف اساسی کار تربیتی نیز معین شده است. هدف کلی واساسی انکشاف همه جانبهٔ « جسمی وروانی شاگردان » است که جهات عمدهٔ آن « درك جهانبینی مترقی » واثرگذاری در « اخلاق وروش نوجوانان » وانکشاف « احساسات عالی، سلیقهٔ زیبایی شناسی »، « تربیت سیاسی وایدیالوژیکی » به خاطر ایجاد مبارزین

---

(۲۸) اولین کنگرهٔ معلمان، ۵-۳ جوزای ۱۳۵۹، طبع سال ۶۰ مطبعهٔ تعلیم وتربیه، ص ۱۷.
(۲۹) همان، ص ۴۲.

وطنپرستان پیگیر ومعتقد به‌مردم، انساندوست ، زحمتکش ، منضبط وباد سپلین ، صحتمندوبا نشاط میباشد . (۳۰)

جهت ووظیفهٔ مرکزی مساعی تربیتی در مکاتب ج.د.ا. عبارت از ایجاد وانکشاف تربیت نوین ومترقی سیاسی وایدیالوژیک شاگردان است. ایجاد وانکشاف « ایدیالوژی انقلابی » برای « پراتیک انقلابی » در ساختمان جامعهٔ نوین در کشور ما به رهبری طبقهٔ کارگر وحزب پیشاهنگ آن یعنی حزب دموکراتیک خلق افغانستان نقش وارزش روز افزون دارد. از همین جاست که جهانبینی علمی انقلابی طبقه کارگر ، اساس وحدت سیاسی واخلاقی توده های زحمتکش را تشکیل میدهد. هر اقدام بعدی در تشکل وساختمان جامعهٔ نوین در انتقال ار مراحل عقب مانده به مراحل انکشاف یافته و پیشرفته ودر نهایت امر در ساختمان جامعهٔ بدون طبقات وعاری ار استثمار فرد از فرد مرتبط است. به این امر که چگونه حزب پیشاهنگ طبقه‌کارگر وسایر زحمتکشان ، قوانین طبیعت ، جامعه وتفکر انسانی را میشناسد وآن را به‌کار میبندد .

ساختمان جامعهٔ نوین ، که در آن انکشاف همه جانبه ومنظم شخصیت همه انسانها به واقعیت مبدل میگردد، یک زمان معین تأریخی طولانی را باپله‌ها ومراحل زیادی‌احتوامیکند. تحقق اهداف تربیت نوین ومترقی نیر مربوط به شرایط مشخص تأریخی است وآن را نمیتوان بدون ایجاد شرایط معین تأریخی واجتماعی تحقق بخشید. « راه پیشرفت انقلاب در کشور ما هموار نبوده یک پروسهٔ طولانی ومشکل میباشد که مرحله به مرحله به پیش میرود ... این امر به نوبهٔ اول ناشی از این حقیقت است که نظام جدید دموکراتیک در افغانستان ، اقتصاد عقب مانده ، بیسوادی ، جهالت پرستی ، فقر وگرسنه‌گی ، بیکاری وبیماری وعقب مانده‌گی اجتماعی اکثریت مطلق مردم ، مناسبات اجتماعی عقب ماندهٔ فیودالی وماقبل فیودالی قرون وسطایی ، پراگنده گی نیرو های دموکراتیک وتفرقهٔ ملی را از رژیمهای گذشته به ارث برده است ، بدین جهت نیل به ترقیات مادی ومعنوی در کشور ماکار طولانی ، پیگیر وباحوصله را ایجاب میکند . » (۳۱)

---

(۳۰) کنگرهٔ معلمان ، صفحات ۲۱ — ۳۹ .

(۳۱) ده تزس رفیق ببرک کارمل منشی‌عمومی کمیته مرکزی ح.د.خ.ا. ورئیس‌شورای‌انقلابی ج.د.ا. ، روزنامهٔ حقیقت انقلاب ثور ، شمارهٔ ۵۹ ، سال ششم ، صفحهٔ ۲ .

تدریس همهٔ مضامین که در طیف نصاب تعلیمی مکتب جابه جا شده اند به تحقق این وظیفه مساعدت مینمایند که شاگردان با توانایی موضعگیری سیاسی صریح در دفاع از آرمانهای انقلاب ملی ودموکراتیک ثور وتحقق برنامهٔ عمل ح.د.خ.ا. وترقی و پیشرفت اجتماعی را داشته باشند. آنها خصایل عالی ومترقی اخلاقی مانند «صداقت وراستکاری»، «بادسپلین بودن»، «باپرنسیپ بودن»، «علاقه‌مند به خوبیها وزیباییها»، «عشق به انسان»، «احترام وتواضع در برابر سایرین» و«آشتی ناپذیری در مقابل توهین وتحقیر به انسان» را کسب مینمایند.

همچنان تدریس سهم بزرگی در انکشاف قابلیتهای خلاقانه انسانهای جوان دارد.

کودکی وجوانی مراحل انکشافی هستند که میتوان خصوصیات ایجادی وابتکاری را در انسانها تقویه کرد. برای حصول این منظور امکانات خوب در تدریس وجود دارد. در تدریس فعالیتهای همه جانبه در شاگردان انکشاف داده شده میتواند و همیشه از آنها عملکردهای خلاقانه به صورت پیهم توقع برده میشود. تدریس در شاگردان احساس نیاز به آموزش عمیق را ایجاب میکند. علاقه‌مندی قوی و همه جانبه به کسب معرفت، اکتشاف، تفکر، جستجو و حل دشواریها را در آنها انکشاف میدهد. در هماهنگی باتشکل این نیازها قابلیت آموزش پیهم تکامل میابند. شاگردان باید نیروی تصور، استطاعت فکری، تحلیل خلاقانهٔ خویش را ایجاد وانکشاف دهند، اعتماد به نفس، آگاهی. زیست وکار در جمعیت وانضباط پذیری در آنها به وجود می آید. همچنان تدریس این وظیفه را دارد که نیاز به کار جدی و با دسپلین را ایجاد نماید، در اثر ارتباط آموزش با کار تولیدی امکانات مساعدی ایجاد میگردد که نه تنها نیاز مندیهای ذهنی، بلکه عاداتی مانند درست کارکردن، با مسؤولیت کار کردن وباکیفیت کار کردن را کسب نمود وباکار خویش در جمعیت به سرمایهٔ اجتماعی افزود اهداف تدریس هریک از مضامین در هماهنگی و ارتباط با هم قرار دارند، در حالی که هر مضمونی که در مکتب تدریس میگردد، از امکانات مختص به خود برخوردار است تا سهمی را در تشکل وانکشاف تربیت نوین ومترقی کودکان وجوانان به‌خاطر انکشاف و همه جانبهٔ شخصیت هریک از شاگردان اداکند. (۳۲)

(32) Autorenuollеliv Poedagogik Volus und Wissen Verlag, Berlin, 1983, S. 304.

جهت عمدهٔ تدریس مضامین مختلف عبارت از تشکل شخصیت شاگردان است. به همین سبب است که باید اهداف معین وجود داشته باشد که اهداف مشترك همه دسپلینهای آموزشی را در مکتب میسازند . اهداف تعلیمات پلیتخنیکی ، مثلاً تنها در تعلیمات مضامین پلیتخنیکی نهفته نیست ، بلکه در اهداف تدریس ریاضیات ، در اهداف تدریس مضامین علوم طبیعی و در اهداف تدریس مضامین علوم اجتماعی نیز نهفته میباشد.

چنان که گفته شد در سیستم جدید تعلیمی و تربیتی ما از پرنسیپ پلیتخنیکی تدریس به حیث یکی از پرنسیپهای نهایت مهم ، که محتوای مجموعی تعلیمی و تربیتی را باکار و تولید و آموزش و انتخاب مسلك پیوند میدهد ، صحبت میشود. پرنسیپ پلیتخنیکی کرکتر و محتوای تدریس رادر سایر مضامین نیز تعیین میکند . اهداف وظایف تدریس سایر مضامین را قویاً متأثر میسازد.

همچنان از پرنسیپ زبان مادری در تدریس و پرنسیپ تفکر ریاضی وتفکر تاریخی در تدریس سایر مضامین و روابط متقابل بین علوم طبیعی و علوم اجتماعی در تدریس میتوان نام برد. مفاهیم ، قانونمندیها وشیوه های کار و عملیه های اساسی و اولیه موضوع مشترك بسیاری از مضامین درسی واز مجموع تدریس است . معلم مکلف است که نه تنها وظایف تدریسی مشخص یك مضمون را ، که خود تدریس میکند ، در نظر گیرد ؛ بلکه آن را در رابطه با اهداف تدریس سایر مضامین ودر ارتباط متقابل آنها مدنظر داشته باشد . (۳۳)

---

(۳۳) همان ، ص ۲۹۹.

محمود پسنا

«ای اختر بزرگ ، اگر برآنها که نور نثار
میکنی نمیتابیدی خوشبختی توکجا میبود !»
زرتشت

زرتشت آموزگار نیکی و نور

از زرتشت می آغازم . اما نه از تبار واصل ونسب او، بل از تعلیمات او وپیام او و از گفته ها سرودههای او، که همه شیرین است وخواستنی و نوشابهٔ گوارا ییست برای فرو نشانی عطش جانها روانهای پاك ومنزه .

وقتی از زرتشت سخن میرانیم ، گواین که به نحوی واز لا به لای پیام و شخصیت او به سوی لذشتهٔ خود میرویم وهمین گونه با شناخت هر یک از شخصیتهای دیگر علمی ، فرهنگی ، اجتماعی مذهبی گذشتهٔ خود چگونه گی حال واحوال گذشتهٔ خود را باز میشناسیم ، به چی معنی ؟

یعنی این که روزگاری این سرزمین گهوارهٔ تمدن وفرهنگ با شکوهی بوده است. درخجسته گی ین تمدن و فرهنگ ، با اصالت وارزشهای انسانی که داشته ، حیثیت و اعتبار جهانی ما ، هموار حفوظ مانده است. سابقه درخشان فرهنگی ما، مارا بدین امر باور مندمیسازد که ذات وروان این جامعه لدیرنده و پرورندهٔ فرهنگ وفرهنگیان بوده است که یکی از اصلهای ویژه و خصیصهٔ بارز جامعهٔ ماست که به این ساده گی وسطحی نمیتوان آن را بیان کرد؛ زیرا مسأله ساده و سطحی نیست ، عمق عظمت دارد.

این سابقهٔ روشن تمدن وفرهنگ ماخود دلیل زنده برسابقهٔ آبادانی ، سرسبزی و شکوه این

سر زمین است که خواهی نخواهی رشک وطمع دیگران را بر میانگیخته است که شاید این رشک و طمع یکجا با عوامل سیاسی و اقتصادی دیگر سبب میشده تااز سوی بیگانه‌گان جنگ و تجاوز صورت بگیرد و در مقابل ، بومیان این کشور با شهامت وروح تسلیم ناپذیر در خط پاسداری ودفاع ازسنتهای اصیل فرهنگی واجتماعی خویش قرار بگیرند که بیشتر ارزشش هم در همین بود .

آنانی که حرص وطمع راهنمای راه شان بوده است ، همواره بااندیشهٔ تجاوز وتباهی در این ملک فرود آمده‌اند تاباسرنیزه وزور وشمشیر این ملک رامطیع ومایهٔ حشمت خویش گردانند ، اما این ملک در همهٔ دوره‌ها بر خلاف خواست آنان نقش خودرا در تأریخ به جاگذاشته است . وچه بساکه اندیشهٔ خودبیگانه‌گی مردم این سرزمین را از زبان ، فرهنگ وآیین شان در سر داشتندتا بااین خود بیگانه‌گی یانابودی زبان وفرهنگ این‌سرزمین ، زمینهٔ بهتر استعمار وبهره برداری شان میسر گردد ، اماجالب این است که برعکس ، خودازبان وفرهنگ شان بیگانه شده‌اند ودر تحت شعاع روشن وتابناک زبان وفرهنگ این سرزمین‌قرار گرفته ، ماهیت زبانی وفرهنگی خویش راباخته اند و دیری نگذشته است که خوی وبوی وسلیقهٔ مردم این‌سرزمین را پذیرفته اند وگویا آنانکه میخواسته اند در این سرزمین غالب باشند ، مغلوب شده اند و این خود گواه است که فرهنگ وتمدن این سرزمین برپایهٔ اصلهای انسانی و اخلاقی پابرجا بوده است ؛ عمقی داشته است وریشه‌یی ، جاذبه یی ، شکوه ونیرویی که هر تند بادی نتوانسته است آن را به‌لرزه درآورد ، یا محکوم به شکست وزوال گرداند.

ازآنچه که دربالا گفتم چنین بر می آید که هرپدیده‌یانهاد اجتماعی در این سر زمین تنها ازامروز آغاز نمیشود یا تنها « امروز» ندارد ونو پا ونوخاسته نیست ، بلکه ریشه وسابقه یی دارد که آن را میتوان دردل تأریخ وزمانه های پیشین جستجو کرد . پس شناخت دقیق ودرست ازنهاد ها وپدیده های اجتماعی وفرهنگی امروزین بر بنیاد شناخت دقیق ودرست ازگذشتهٔ ما قرار دارد که مابی این‌شناخت نمیتوانیم امروز خود را آن چنان که شایسته‌است بشناسیم و بشناسانیم . بنابراین ، مادر هرحالت وموقعیتی به خاطر تعیین وتثبیت راه‌وسرنوشت آیندهٔ خودوتحلیل‌وتحقیق درست ومنطقی‌ازپدیده های‌اجتماعی وفرهنگی‌امروزی ناگزیر هستیم تانسبت به گذشتهٔ خود آگاهی

وهوشیاری کامل داشته باشیم؛ زیرا چنان که گفتم گـذشتهٔ ما با امروز ما وامروز ما با گذشتهٔ ما پیوند دارد ونمیتواند نداشته باشد.

شناخت شخصیتهای اجتماعی وفرهنگی گذشته گان ما، ما را یاری میرساند تا در آگاهی وروشنایی نسبت به گذشتهٔ خود قرار بگیریم، گویا هرکدام از شخصیتهای گذشتهٔ ما به مثابهٔ چراغی هستند که میدرخشند و در پرتو اندیشه وخرد خود خصوصیات همان دوره وزمان خود را آشکار میسازند ویا مانند آینه‌یی هستند که همه ویـژه‌گیهای روزگاران کهن را برای ما مینمایانند وما از طریق نیروی اندیشه، ذوق وسلیقهٔ آنهاست که به اصلهای اجتماعی وفرهنگی گذشتهٔ خودپی میبریم ومیدانیم که گذشته گان ما چگونه میاندیشیده اند، ذوق وسلیقهٔ شان چگونه بوده است، کدام اصلها و ارزشها رامیستوده‌اند، چی چیز را میپسندیده اند وکدام چیزها را نفی میکرده اند، باکیها دشمن بوده‌اند، کیهارا دوست میدانسته انـد، دشمنیها ودوستیها راباچی ارزشها ومعیار ها میسنجیده‌اند، رفتار وروابط شان چگونه بـوده است، ازچی نـوع آداب و اخلاقی بهره داشته انـد. وآگاهـی از همچو مسایل دیگر.

بنابر اصل بالا، یاری شایسـته دیدم تادراین نبشته از سروده‌ها وتعلیمات زرتشت یادکردهایی داشته باشم؛ زیراازیکسو، علاقهٔخودم به سروده‌های نوازشگراوبود که همه موجی ازراستی، پاکی و نیک انـدیشی است وازسوی دیـگر، شخصیت برخاسته ازهمین سرزمین است، وافتخار سابقهٔ فـرهنگی این سرزمین را دارد وباتعلیمات عالی و اصول اخلاقی واجتماعیش، که در سروده هایش باز تاب یافته است، گذشتهٔ درخشان فرهنگی مارا مشخص وتبثیت نموده است.

چنان که‌در آغاز گفتم اززرتشت می‌آغازم، امانه‌از تبار واصل ونسب او، چرا؟ سخن‌این است که درمورد اصل‌ونسب وتبار آن عده‌از شخصیتهایی که در دوره های معین تأریخی با شگفتی وعظمت ظهور کرده انـد گفته هاوروایات گـونـه‌گـون ومتضادی ـ چه ازلای اوراق تأریـخ، چه از راه حافظه واذهان مردم ـ به ما رسیده است که اگـر برخی ازاین گفته‌ها ونوشته‌هـا درمورد این گونـه شخصیتها واقعیت واصالت داشته، درکنار آن پندار ها وگزافه گوییهای دیگری هم بوده است که یاقبول آن درسطح افر ادعادی دشوار به نظر میرسیده یااین که راه مبالغه وگزافه راپیموده است که درهرحالت ذهنهارا در مورد شخصیت شان مغشوش میسازد که این جنبه هم دراین جامورد بحث

نبود وهم سخن را به درازمیکشید. بنابر این، من شخصیت معنوی زرتشت راموضوع بحث خود برگزیدم؛ زیرا آنچه برای ماارزش وجنبهٔ سازنده‌گی دارد همین معنویات اوست که شامل پیام، تعلیمات وسروده‌های اومیشود وبیشتر ازقضایا ومسایل زنده‌گی مادیش ما را یاری ومدد میرساند.

وباز دراین هم شکی نیست که زرتشت هم انسان بوده، پس مثل همهٔ انسانهای دیگر غم وخوشی داشته، مادر وپدر داشته وزنده‌گی ومرگ داشته که این گونه کیفیات زنده‌گیش کاملاً شبیه به زنده‌گی یک انسان عادی بوده است؛ اما وقتی پای اندیشه وخرد درمیان می آید او یک انسان عادی نیست. هر چند برخیها راچنین نظراست که زرتشت یک انسان عادی بوده نظر به دیگر انسانها کدام خارق العاده‌گی وبرتری ویژه یی ندا شته است. باری قبول این نظر د شوار مینماید. این در ست است که زرتشت خودرا انسان خارق العاده نخوانده ومدعی برتری نبوده؛ ولی همین که زرتشت صاحب عقل وذکاوت ممتاز بود، استعداد رهبری فوق العاده واندیشه وبینش انسانی روشنتر وبرتر از دیگران د اشت و بایاری این اندیشه واستعدادش به پیشوایی یک جامعه برگزیده شد وریشهٔ شرک والحاد رادرپر تو تعالیم درخشان خودازجامعه برکند، خود دلیل است به برتری زرتشت نسبت به انسانهای عادی.

ازسوی دیگر، ممکن نیست که چگونه‌گی ابعاد مختلف شخصیت زرتشت درسروده ها وپیامش تجلی نیافته باشد؛ زیرا سروده‌های اوخودباز تابیست از طرز رفتار، کردار، اندیشه، سلیقه وشخصیت او. وچه بساکه میتوان ازخلال سروده هایش فارغ ازگزندروایات گونه‌گون وافسانه پرد ازیها به کشف شخصیت صمیمی وراستین زرتشت دست یافت.

سروده ها وتعالیم زرتشت

زرتشت دوستدار انسان است وخواستار سعادت وبهروزی او. وهمیشه در اندیشهٔ سعادت انسان به سرمیبرد تابایاری این اندیشه راه سعادت انسان رادریابد وبعد راه باسعادت زیستن را برای دیگران بنمایاند. شاخصه وافضلیت آیین وتعالیم زرتشت بیشتر دراین است که هوا خواه وسازندهٔ «من» نیست، بلکه در اندیشهٔ بهبود وکمال «ما» است، یا فردگرا نیست؛ بل جامعه گراست وبه سوی جامعه میل وگرایش دارد.

زرتشت، درهمه لحظه‌های هستی، پاک وشاعرانه زنده‌گی میکند. حتی درآن لحظه هایی که بیم خطر ونابودیش میرود، صداقت وصمیمیتش را ازدست نمیدهد، دل قوی وروح نیرومند ومطمئن

دارد؛ مبارز سرسخت وآیین یارشجاع وبیباک است، یگانه آرزوی اوخوشبختی انسان است و این خوشبختی حتی اگر به‌بهای خون او هم تمام شود دریغ نمیدارد و چه بساقربانیهایی از جان‌ومال‌را در این راه میپذیرد.

آیین وتعالیم زرتشت سه‌اصل بنیادین اخلاقی دارد که برآن استوار است وآن هومت Humata یااندیشهٔ نیک، هوخت Huxta یاگفتار نیک و هوورشت Hüvarshta یا کردارنیک است (۱) که این سه اصل خود بر اصالت وعظمت این آیین گواه صادق‌است واگر همه‌اعمال واوصاف انسان از این سه‌چشمهٔ زلال‌آب بخورد وبراین سه‌اصل استوار باشد، انسان به‌کمال وجاودانه‌گی میرسد. این شعار تاامروز جاودانه‌گی واصالتش را حفظ کرده است؟ زیرا این‌شعار پاسدار منافع مردم زحمتکش وپاک طینت بوده وآنها حافظه وپاسدار این شعار.

زرتشت درمبارزه بامظاهر شروفساد، که‌همه زادهٔ اهریمن‌است، مرجع قابل باور دارد که با اتکابه این مرجع، درمبارزه مطمئن وبیهراس گام برمیدارد وآن اهور امزداست، اهورا مزدا، خیر دکل، یگانهٔ دانا وخدای دانش وزنده گیست، وعامل خیر وهمه خوبیها وراستی. او پشتیبان ودستگیر بیچاره‌گان ورنجبران است، یاری بخش آنا نیست که اندیشهٔ نیک، گفتار نیک‌وکردار نیک راپیرگزیده‌اند. از این‌است که زرتشت درآستان اهورا مزدا، عاشقانه نوحه سرمیدهد واورا میستاید وبه‌گفتهٔ خودش سرود هایی میسراید که کسی نسروده است:

من برای‌تو‌ای اشا، ای‌راستی،
وبرای‌تو‌ای وهومنه، ای منش نیک،
وبرای تومزدا اهورا، ای‌خدای دانای زنده‌گانی،
سرود هایی بسرایم
که کس نسروده (۲)

اهورا مزدایگانه‌نیروی‌ارجمند وبزرگیست‌که‌زرتشت رایاری‌میرساند تابرظلمت وپلیدی‌چیره گردد؛ زیرا اوسراپا روشنی ونیکی است وکشندهٔ نیروهای اهریمنی وشیطانی:

«دادار [آفریننده] اهورمزد [است‌که] همه نیکی وروشنی ونابودکنندهٔ گناک مینوک‌است که همه‌بدی، پرمرگی، دروغ وفریبکاری است.» (۳)

زرتشت ازدانستن کیفیات وعناصر طبیعی احساس ناتوانی میکند؛ امااین ناتوانیش زیر پردهٔ دانایی وتوانایی اهورامزداپوشیده میماند، اوهمه چیز هایی راکه نمیداند، میخواهد بداند وبیاموزد وبعدبیاموزاند وهمین است که باچنین پرسشها در آستان اهورا مزدارانو میزند:

کی برای خورشید وستاره‌گان راه راهموار کرد ؟

ازکیست که ماه میافزاید ومیکاهد ؟

کی زمین راداشته است وکی آسمان را؟

ازکیست بامدادان وازکیست نیمروز واز کیست شب ؟

من همهٔ اینها وچیزهای دیگر را میخواهم بدانم (٤)

از چندین بندیسنا، ٤٤

جنبهٔ مادیات ومعنویات درآیین زرتشت هردو ارزش برابروهمسنگ‌دارند. زرتشت هما نقدر به‌جنبهٔ مادیات ارج میگذارد که‌به معنویات، همانقدر معنویات را عزیز میدارد که مادیات را؛ زیرا در غیرآن معتقداست که‌کارها چنان که‌باید پیش نمیروند وگسسته گی وکسالت درکارها پیش می‌آید.

زرتشت ستایشگرهمه‌عناصر وپدیده‌ها ییست که سود رسان باشند، وبسته‌گی به‌جامعهٔ انسانی داشته باشند واین سودشان درجهت‌کمال وبهبودزنده‌گی انسانهاباشد. اگرزرتشت‌آتش‌رامیستایدوبه‌آن به‌اندازهٔ قبله برای‌مسلمانان وصلیب برای مسیحیان‌ارج واعتبارمیگذاردبه حاطراین‌است که زرتشت جنبهٔ سودمندی‌آتش‌رادریافته است؛ زیراآتش‌منبع نور وروشنی است وگرمیبخش هستی وزنده‌گی انسانها، وانسانهابدان‌سخت‌نیازمند. واگرزمین رامیستاید، زمین‌چشمهٔ‌جوشان‌ومادرزاینده‌است‌که همه جوشش وزایش‌اوبه‌خاطرانسان‌وآسوده‌گی‌اوست، انسانی که‌بسته‌گی‌به زمین‌وزمینی که‌بسته‌گی به‌زنده‌گی وهستی‌انسانهاداشته باشد، هردو مقدس وسزاوارستایش‌اند، به‌همین سبب زرتشت هر چیزی که—خواه جاندار، خواه بیجان، خواه‌نبات وخواه جماد به‌زنده‌گی‌انسانهاتعلق‌داشته‌باشد ومایهٔ رنگ وشکوه مادی ومعنوی زنده‌گی انسانها گردد، اورامیخواهد واورامیستاید، حتی اگر موجودیت خودش به‌زنده‌گی دیگران رنگ نبخشد وسودمند نباشد، ازخودبیزاری میجوید و تا وقتی به‌موجودیت‌خود ارزش‌میگذازدکه‌در هستیش‌موجودیت‌دیگران‌مطرح باشدودرفکرواندیشهٔ دیگران‌بسربپردواین‌یگانه محک‌ثابت درمکتب اوست کمبااین محک‌ارزش همه‌پدیده های‌دیگررا

تعیین میکند، این اندیشهٔ والاست که به مکتب اوارج و عظمت میبخشد و مارا معتقد میسازد که مکتب او مکتب «خویشتن خواه» و «خویشتن نگر» نیست ، بلکه مکتب «ایثار» و «دیگر خواه» است و این است که اورا شهامت میدهد تا در برابر هر نیرویی ایستاده‌گی کند و بپرسد ، وگرنه چی چیزی اورا جرأت میداد تادر برابر خورشید بزرگ با یستد و چنین خطاب کند :

«ای اختر بزرگ ! اگر بر آنهاکه نور نثار میکنی نمیتا بدی خوشبختی تو کجا میبود؟ ده سال است که تو اوج گرفته و بر غار من تا بیده ای ، اگر به خاطر من و عقاب من و مادر من نبود تو تاکنون از نور خود و از این کوره راه به تنگ آمده بودی ،

ولی هر با مداد ما انتظار قدوم ترا داشتیم و از نور تو به حد وفور استفاده نموده و بر تو درود مهر سنادیم .

فغان که من از دانش خویش به تنگ آمده‌ام و چون زنبور عسلی که بیش از حد عسل گرد آورده باشد احتیاج دارم که دستهایی به سویم دراز شود تاقسمتی از آن را بر آنان نثار کنم !

من آنچه گرد آورده‌ام بار غبت تقدیم و تقسیم خراهم نمود ...» (٥)

زرتشت در عصری ظهور میکند که جامعه‌اش سیستم اقتصادی و اجتماعی از هم گسیخته، پاشان دارد. مردم چادر نشین و بیابانگرد اند و پا بند خرافات و مغلوب نیروهای شیطانی وجهل خویش ، جامعه انسانی ، اما اخلاق و شرافت انسانی پامال وطبیعت و خوی حیوانی حاکم ، و هدیهٔ چنین جامعه یی جز خون ، غارت ، دروغ و وحشیگری چیزی دیگر نه ، اما زرتشت ابرمرد اندیشه و انسانی بابینش والا، مخالف خرافات و چنین رسم و آیین تباه کننده است و روحش هرگز سازشی بار وح چنین جامعهٔ خرافاتی ندارد ، او میخواهد این جامعه را بایاری اهوار مزدا ازبن وبنیاد دیگر گون کند و جامعه‌یی را اساس بگذارد که آن جا حیثیت و شرافت انسانی در امان و انسان رسته از بند خرافات و پندارهای اهریمنی باشد و جامعه زاینده و به وجود آورندهٔ فرهنگ ، اخلاق و ارزشها باشد ، نه تباه کنندهٔ فرهنگ و ارزشها . اوباور دارد که این آرمان جز از راه کشا و رزی ، دامپروری و شهر نشینی تحقق نمیپذیرد ؛ زیرا او میداند که زنده گی شهری و کشاورزی است که در فضای آن فرهنگ و ارزشهای اجتماعی میرویند و میبالند و به شگوفایی میرسند ، خوی و بوی وسلیقهٔ انسانی به وجود می آید و ارزش و اصالت انسان مسجل میگردد؛ امادر مقابل ، زنده گی چادر نشینی ، زنده گی بیمار و ناز است ، آن جا همه پدیده های فرهنگی و اجتماعی

در رکود است و بیبرگ وبار ؛ تلاش وتحول را نمیپذیرد ، جز ایستایی وسکون ، صلح وآرامش را نمیخواهد جز غارت وتوحش میل دیگری ندارد . وچنین است کـه زرتشت بااندیشهٔ پیشرونده وسالم اجتماعی درخط مقابل علیهٔ اندیشهٔ بیمار وایستای اقوام یابانگرد وچادرنشین قرار میگیرد.

دواند یشه یادونیرو ، یکی نیروی خیر ودیگری نیروی شر ، یکی خوبی ودیگری بدی ، یکی سازنده ودیگری تباه کننده دربرابرهم ؛ امابا روح سازش ومصالحه نه ، بلکه منافی ومتضاد باهم ، قرارمیگیرند. دراین صورت لازمهٔ چنین شرایط وموقعیتی مبارزه وتلاش است نه سکوت وآرامش.

وزرتشت درچنین حالتی ازسکوت بیزار ودلدادهٔ پیکار ومبارزه است ، هرچند دراین مبارزه تنهاست و یارانش کم ؛ ولی در بنیاد کاخ باور سبز و انسانیش هیچ ترسی ولرزه یی رخنه اندا خته نمیتواند تاپایه های امیدش رااسست گرداند. اونیروی خیر ونجات دهنده ورهاننده است ، اومرد تلاش وکار است ، او دشمن دروغپرستان وعناصر جانی ، تبهکار وبیفرهنگ است ودوست راست گرایان و راست گویان ، آیین اواستوار برپایهٔ راستی ، درست اندیشی وخیر خواهیست وهیچ چیزی بیش از راستی درآیین اوبرجسته گی ندارد ، وتعالیم اوهمه براین پایه است واوراستگوتر وراست آیینتر از همهٔ دیگران ؛ زیرا راه راستی را راه کمال میداند ویگانه راه و وسیلهٔ سعادت و خوشبختی انسان :

« راه یکیست وآن راه راستی است . » (٦)

یسنا ١١/٢٧

اوتعهد میسپارد که باهمه تاب وتوان درراه پخش واشاعهٔ راستی گام برخواهدداشت ومردم را دراین راه راهنمایی خواهد کرد ودل به راستی خواهد بست :

« تامرا تاب وتوانایی است خواهم تعلیم دادکه مردم به سوی راستی روند . » (٧)

اوهمه چیز رااز راه راستی خواستار است ، وفقط ازراه راستی میخواهد صاحب فضیلت وآبروگردد نه ازراه دروغ وخیانت ، وچنین است که عاجزانه ، اماعاشقانه ازاهورامزدا میخواهد :

من به تو میگریم ، ببین ای اهورا !

من آن شادمانی رامیخواهم که :

یک معشوق به عاشق خود ارزانی میدارد

مرا ازراه راستی

به سرمایهٔ منش نیک راه نما .» (۸)

در راه راستی (اشا) کسی میتواند گام بردارد که روح وروانش اخلاق شایسته داشته باشد، ودر لجن کژی، نا راستی ونامردمی فرو نرفته باشد وآن کسی که از ویژه گیها و صفات مقدس ایزدی یعنی اندیشهٔ نیک، کردار نیک، گفتار نیک وعشق وایثار بهره‌مند باشد ؛ امادروغ درآیین زرتشت جای ندارد؛ زیرا دروغ از عظمت وشکوه انسان میکاهد وزنده‌گی انسان رابه خواری وپستی میکشاند، مانع تعالی انسان وپیشرفت اجتماعی اومیشود. بنابراین، اواز دستهٔ دروغپرستان خودرا جدا میداند وآنانی را که به دروغ ودروغپرستی گرایش‌دارند جدا ازخود؛دروغپرستا ن منبع شر رفساداند، مانع بالنده‌گی جامعه وپرورش ستوران، واز آنها سودی متصور نیست جز زیان .

دروغپرست نمیخواهد که پیروان راستی ستوران را در ایالت وده ز یاد نموده و بپروراند ...» (۹)

یسنا ۴/۴۶

وعواقب کسی که به دروغ گرایش دارد واز دروغ ودروغپرستا ن جانبداری میکند تیره‌و اندوهناک است وهمهٔ عمرش را باحسرت ودریغ به سرخواهد کرد؛ زیرا وجدان ناراحت‌دارد و این وجدان، که همیشه اعمال اورا خلاف دستورش دریافته است‌واز اوناراضی‌است، مایهٔ ردج و آزارش میگردد؛ اماکسی که راستی وراه راستکاری رابرگزیده‌است، جایگاه روشن‌وبرترین دارد.

«کسی که از راستی پیروی کند
در روشنی جایگاهی برای خود گزید
وکسی که دروغکار است
عمر درازی رادر تیره‌گی ویاکوره روشنی
باآه وناله به سرخواهد کرد
اورا وجدانش
به توسط کردارش
به چنین سرانجامی میکشاند.» (۱۰)

یسنا ۲۰/۳۱

جلوهٔ دروغ هر چند خوشنما و جالب است؛ اما سرابی بیش نیست و دروغ زشت است وفریبنده وباعث بیگانه‌گی ار خویش ودیگران، وتباه کنندهٔ هستی وزنده‌گی آدمی.

«ای مردان وای زنان ،
در این جهان این حقیقتی است
که جلوهٔ دروغ جالب به نظر می‌آید
ولی این هم حقیقتی است
که آن شمارا از خویش دور میگرداند
وبیگمان این زنده‌گانی مینوی رانباه میسارد. .» (۱۱)

دروغپرستان آنانی اندکه ضمیر آلوده وچرکین دارند، آیین مردمی وراستی رانمیپذیرند، دشمن آبادی اند وخواهان وحشت وویرانی؛ شرارت پیشه وحقه بازاند ولجوج ومکار، آنان دوستداران انسان نیستند ونمیتوانند باشند، پس آنان دوستداران وپیروان دیوهایند :

«اززمانی که شما برآن شده‌ایدکه به مردمان بدترین صدمه رسانید
باید شمارا دوستگان دیوهانامید که ازاندیشهٔ نیک دور وار ارادهٔ
مزداهورا گریزان وازآیین‌مقدس روگردانند. » (۱۲)

یسنا ۴/۳۲

زرتشت از اهورامزد اطالب سعادت وبهروزی برای راستکاران وخواستار فرجام نانیکووانده‌بار برای کسانی است که هواخواه دروغ ودروغپرستان اند :

«مادو- من وروان آفرینش- دستهارا به سوی اهورا
بلند نموده وی رامیستاییم که روامدارد نیکوکاران دچار زوال
شوند وهواخواهان دروغ به کارگران درست غالب گردند.» (۱۳)

یسنا ۵/۲۹

وهم ازاهورا میخواهد نفرین‌خود را به کسانی نثارکند که حق وحقیقت راانکار میکنند ومردم را از گرایش به سوی عدالت وازتعالی وترقی باز میدارند :

«نفرین توای مزدابه کسانی بادکه باتعلیمات خود مردم

را از کردار نیک منحرف میسازند.» (۱٤)

یسنا ۱۲/۳۲

درآیین زرتشت همانقدرکه دروغپرست چهرهٔ زشت دارد، هواخواه اونیز سیمای نا خوشایند ومنفور دارد؛ زیرا هواخواه دروغ وبدی، بیشتر به بدکنش بال وپر میدهد واو رادراین راه یاری میرسا ند وبدین گونه توشه وطمع خودرا ازراه ستایش دروغپرستان به دست می آورد که پادافراه سنگین دارد:

این رامیپرسم، چه چیز است سزای کسی که از برای دروغپرست
شهریاری فراهم کند ازبرای آن بدکنشی، ای اهورا، که مایهٔ
زندهگی خویش نیابد جز به آزار چارپایان وکارگران کشاورز راست کردار.» (۱۵)

یسنا ۱۵/۳۱

زرتشت ستودن بدان راکار ناروامیداند و بدین باور است که ستایش ازبدی عین بدی کردن است؛ زیرا ستایش ازبدی ازلطف وصفای روح میکاهد وانسان راار پذیرفتن راه راستی ونیکی باز میدارد:

«بدان رابه ثروت وقدرت‌شان مستایید، چه باستایش بدان بدی به تن وارد شود ونیکی رابه خارج راند.» (۱٦)

پندنامهٔ زرتشت

کسی میتواند ازمهر ولطف اهورا مزدا بهره‌مند باشدکه پیرو راستی باشد ودشمن دروغکار، وسازش وهمکاری بادروغپردازان نداشته باشد، چنین مردی کام یافته وسرفراز خواهد بود.:

«کسی که به دروعپرست بدکند چه باگفتار، چه باپندار، چه با
دستها یااین که به پیروش نیکی آموزاند: (اینچنین)
کسان کام مزدا اهورا وخواست وی به جای آورند.» (۱۷)
یا: «هرکس لانهٔ جانوران درنده راخراب ومعلمین کاذب
رااز زندهگی خویش براند میتواند به لطف ومهر اهورا باشد.» (۱۸)

یسنا ٤٦/٤

هرکسی که بازرتشت در این مبارزه شرکت دارد وعلیه نیروهای شر واهریمنی ایستاده است ، آگاهی ومسؤولیت دارد وباآگاهی ومسؤولیت انسانی خوداین راه رابرگزیده است وهرگز وهیچ حکم جبری اورادرمبارزه علیه خرافات وبیداد مجبور ساخته است ؛ امازرتشت وپیروان او هیچ گاه دراین مبارزه ، که هرچند علیه شر ، فساد وبیداد ونیروهای اهریمنی قرار دارند ، خواهان کشت وخون نیستند. لحن زرتشت در همه لحظه های مبارزه – حتی در حساسترین لحظه هایش – آرام وصمیمیست ، او بیش از آنکه دوستدار جنگ وخونریزی باشد خواهان صلح وآرامش است :

«ای اهورا ! به روان آفرینش تاب وتوانایی بخش ،
از راستی وپاک منشی وسیله یی برانگیز که از نیروی آن
صلح وآسایش برقرار گردد ....» (۱۹)

ودر واقع با آنانی هم که مبارزه و پیکار میکنند هدف نابودی شان را ندارد ، وفقط با دستور وتعالیمش میخواهد آنها را به راه نیک وراستی هدایت نماید ، بارها وبارها با لحن خیلی ساده ومؤثر ازاهورا توفیق رهنمایی بدکیشان را خواسته است :

«امیدوارم که با زبان خویش وبه وسیلهٔ این آیین ... را هزنان رابه سوی آن کسی که بزرگتر ازهمه است هدایت کنم .» (۲۰) وآنچه که زرتشت رابیباک وبیهراس پرورده است ، همین راستی ونیک اندیشی اوست وبه سبب همین است که اوپیش از آنکه به مبارزه وپیکار آغاز کند به پیروزیش باور دارد ، زیرا معتقد به حقا نیت راه وآیین خویش وباطل بودن راه دیوان ودروغپرستان است ،

اصل دیگری که درآیین زرتشت اصل بنیادین واساسیست وازاین رهگذر ازاهمیتی ویژه برخوردار است ، کار وکوشش است ، بیکاره گی وتنپروری درآیین او ننگ است ومایهٔ کاهش آبرو واعتبار انسان. درآیین زرتشت نفرین همه کس وهمه چیز وتازمین وآسمان بر مرد بیکاره وکاهل است. مرد بیکاره نه تنها بار دیگران ، حتی بار خود راهم نمیتواند خود بکشد واز این سبب بار گرانی بردوش جامعه ودیگران است ، تنبلی وبیکاره گی زادهٔ اهریمن وزدایندهٔ اوصاف وخصوصیات نیک انسان است ورهنمای بد آموز که در وجود انسان اوصاف زشت وحس ویرانگری وفسادانگیزی راامیپرورانَد. وتنها کار وتلاش وکشت وزرع است که آبرو وفضیلت انسان رامیخرد وخوشبختی ورستگاری را به ارمغان می آورد وچنین تعلیم میدهد :

«کاهلی رااز خود دوردار ، ورنه اوتورااز کردار نیک

باز خواهد داشت .» (۲۱)

واز اهورا پا داش نیک وگرانبهارا به کسی میخواهد که روح وروانش از نغمهٔ کار و کوشش ست شده‌باشد وجام دلش از این شراب لبریز :

«آری، ای مزدا، این پاداش گرانبها را به دستیاری
نیک منشی در همین جهان خاکی به کسی بخش که در کار و
کوشش است ،چنان که در آیین نیک تو از آن وعده
شده است، آیینی که کارگران را به سوی عقل و تدبیر کشد.» (۲۲)

یسنا ۱٤/۳٤

خود شناسی عامل اساسی دیگریست در این آیین که هر انسان باید خود را با همه ابعاد هستیش بشناسد تا بر اساس شناخت خود، به شناخت‌عوامل و پدیده های دیگر طبیعی و اجتماعی توفیق یابد. خویشتن شناسی انسان را آگاهی و هوشیاری میبخشد تا در همه زمینه های زنده‌گی و با برخورد با همه پدیده ها ومظاهر هستی با شناخت وآگاهی عمل نماید، درغیر این شناخت، شناختش از چیزهای دیگر ناقص وغیر آگاهانه خواهد بود، به ویژه شناحت این چند نکته حتمیست : کیستم؟ به کی تعلق دارم؟ از کدام پیوند و نژادم؟ مسؤولیت من در این جهان چیست؟ سودم درچیست و زیانم درچی؟ دوستم کیست ، دشمنم کیست؟ دادارکیست وبیدادارکی؟ نیکی ازکیست و بدی‌ازکی؟ و....(۲۳)

«پند نامهٔ زرتشت»

زرتشت یقین کامل دارد آنانی که به فساد و تباهی زنده‌گی کرده اند ، و زنده‌گی شان ارستم بر بیچاره‌گان و فرودستان فروغ وروشنایی یافته است وهستی شان‌را به‌آقایی وسروری وغارت هستی وپامال کردن‌حق وحقوق‌دیگران گذشتانده‌اند هرگز پیشوایان‌خوب ورهبران واقعی‌نخواهند بود:

«چگونه آنانی که جهان را به‌جور وستم سپرده اندمردمانی
نیک و پیشوایان خوب توانند بود؟ » (۲٤) یسنا ۲۰/٤٤

پس او مقام رهبری را به کسی روا میبیند که شایسته‌گی، لیاقت ،راستی، نیک اندیشی، بینش وسیع وانسانی ، اخلاق و کردار نیک‌وستوده و دانش و اهلیت بیشتر از دیگران داشته باشد، همه دستور وتعالیمش براساس راستی و دوستی‌باشد ودل وزبان یکی داشته باشد، اندیشه وافکارش

در پی آبادی و سعادت مردم و جامعه باشد، نه بدبختی و تباهی :

« شهریاران خوب باکردار های دانشمندانه و نیک خود برما
شهر یاری کنند و شهر یاران بد فرمان نرانند» (۲۵) یسنا ۴۸/ ۵

انسان در آیین زرتشت عنصر فاقد اختیار و محکوم جبر نیست ، بلکه از اصالت اراده بر خوردار است، بدی برای بدان ونیکی برای نیکان تعیین نشده است، بلکه هرکس به ارادهٔ خود یا راه بد را برمیگزیند یا راه خوب را. زرتشت باهمه نیرو راه نیک وراه بد یعنی راه اهورا مزدا و راه اهریمن را به مردم مینمایاند وبعد انتخاب هرکدام از این راه را به ارادهٔ مردم وامیگذارد تا مردم خود به اختیار و آگاهی خود راه خویش را برگزینند؛ اما گوشزد میکند که خیر وسعادت بهرهٔ کسیست که پیرو راه نیک است و دلت از آن کسی که پیرو راه بد و ناروا :

« بااندیشهٔ روشن به آن بنگرید، میان این دو آیین
خود تمییز دهید و راه را انتخاب نمایید....از میان این
دوکسی که خواهان رستگاری است باید راه نیک را
برگزینند نه زشت را.» (۲۶)

انسان بی اراده در آیین زرتشت ارزش والا ندارد، زیرا تابع اراده و خواست دیگران است و مثل مومیست در کف که تابع حرکات دست و پنجه هاست و به هر شکل ورنگی که خواستی در می آید ؛ اما زرتشت میخواهد که انسان با اراده و هوشیاری باطن عمل نماید واین خواست اهورا مزدا نیز میباشد :

در هنگامی که تو ای مزدا در روز نخست از خرد خویش
بشرودین ونیروی اندیشه آفریدی ، در هنگامی که زندگانی
را به قالب مادی در آوردی ، وقتی که تو کردار واراده
آفریدی، خواستی که هرکس بر حسب ارادهٔ خود از روی
اعتقادباطنی رفتارکند.» (۲۷)

زرتشت به پیروانش درس شجاعت میدهد وکسی را که تن به حقارت میدهد، دوست ندارد و آن را که در برابر بیداد ایستاده گی میکند و روح تسلیم ناپذیر دارد، میستاید، تعالیم او به توانایی

انسان علیه ستم و نا به کاریها میافزاید :

«خشم باید باز داشته شود، در مقابل ستم تسلیم نشده از
خود مدافعه کنید.» (۲۸) یسنا ۷/٤۸

در دستگاه تعالیم زرتشت هرگونه اوهام و خرافات پرستی، که انسان را از زنده‌گی عملی بیگانه و به سوی کژی راه نماید، نفی میگردد، درگاه اهوار مزدا پذیرندهٔ نذور وقربانیهای خونیز نیست و هیچ وامانده‌یی نمیتوا ندجز از راه راستی خوشی اهورامزدا را به دست آورد و نظر ا ر را جلب نماید.

به حیوانات در آیین زرتشت احترام گذارده میشود، آزار رساندن به ستوران وچهار پایان وکشتن وقربانی کردن آنها کار نکوهیده ونا پسندیست که زرتشت با تمام وجودش مخالف آن است زیرا ستوران وچهار پایان به خاطر انسانها ویاری رسان زنده‌گی انسانها میباشند. دوستداران واقعی اهورامزدا کسانی میباشند که در پی سرسبزی چراگاهها وپرورش ونگهبانی رمه وگله هستند

امانت و درستکاری، میانه روی درکارها، خصایل و اخلاق خوب، دوری گزیدن اربدی پشتیبانی از راست کرداران، قناعت وشکیبایی، شجاعت وایستاده‌گی در برابر بیداد، چکیده های پرارجیست ازبر نامهٔ تعا لیم او. ودر این زمینه‌ها پیروانش را چنین تعلیم میدهد:

«باکار نیک همدا ستان باشید وباگناه همرأی نباشید به
شادیها سپاسگزار ودر ناکامیها خرسند، دراحتیاج شکیبا
ودر انجام وظایف دین کوشا باشید، آز را باخرسندی،
خشم را با سروش، رشک را با خوش بینی، نیاز را
باقناعت، دشمنی را باصلح ودروغ را باراستی بزنید.» (۲۹)

زرتشت مرد فرهنگ است وخردگرا، به‌نظر او فرهنگ انسان را بیداری میبخشد واز چنگا توحش میرهاندوزمینهٔ تکامل وتعالی انسان را میسر میسازد، فرهنگ به انسان عظمت ونیرو میبخشد واورا اخلاق وآداب می‌آموزاند، ازاین روپیروانش‌را به کسب فرهنگ ترغیب مینماید ومیگوید

«درکسب فرهنگ کوشاباشید، چه‌فرهنگ تخم دانش و
میوهٔ آن‌خرد است وخرد محافظ[شخص] در دوجهان.» (۳۰)

وبالاخره، زرتشت چنین تعلیم میدهد:

«اندر جهان خاکی به اندیشهٔ بد، گفتار بد و
کردار بد نیندیشید و نگویید و نکنید.» (۳۱)

از آنچه گفته آمدم، چنین بر می‌آید که زرتشت پیامبریست که به خاطر سعادت انسان برگزیده شده است و هدف نهایی او پیروزی نیکی بربدی وخوبی برزشتیست، تنها وتنها به خاطر آسایش انسان مبارزه میکند و درپاداش آن از هیچ مرجعی خواستار طمع مادی نیست وفقط آسایش روح و وجدان اورا اگرانبها ترین پاداش دراین راه است، یکسونیکی وراستی را میستا ید و درسوی دیگر نکوهشگر بدی و پلید یست، شخصیت او ازموجودیت دونیر وعظمت یا فته است گویا هم نیروی ویرانگر دارد و هم‌نیروی سازنده. او ویرانگر ارزشهای کهن ونا سودمند وسازندهٔ اصلهای اخلاقی واجتما عیست. از این است که شخصیت او به عنوان تنها پیشوای روحانی و مذهبی مورد احترام قرار نمیگیرد؛ زیرا او تنها پیشوای روحانی نه، بلکه پیشوای بزرگ سیاسی و مصلح ارجمند اجتماعیست. این است که شخصیت او ممتاز میشود وعظمت مییابد و به زبانها ودلها جویبار آفرینها و ستایشهارا جاری میسازد.

مآخذ ورویکردها

۱- پیام زرتشت، علی اکبر جعفری، ۱۳۴۶، تهران، ص ۵۳.

۲- همان، ص ۲۰.

۳- دیانت زرتشتی، ترجمهٔ فریدون وهمن، ۱۳۴۸، تهران، ص ۱۲۱.

٤- پیام زرتشت، ص ۲۷.

۵- چنین گفت زرتشت، ترجمهٔ حمید نیرزی، ۱۳۵۱، تهران، ص ۱۹.

٦- مزدیسنا و تأثیر آن بر ادبیات پارسی، دکتر معین، تهران، ۱۳۲٦، ص ٤۹۹.

۷- زرتشت وتعالیم او، هاشم رضی، ۱۳٤٤، ص ٤۷.

۸- یسنا ٤٦/۲.

۹ـ زرتشت وتعالیم او، ص۳۷.

۱۰ـ پیام زرتشت، ص ۱۰٤.

۱۱ـ همان.

۱۲ـ زرتشت وتعالیم او، ص ۵۵.

۱۳ـ همان، ص ۳۵.

۱٤ـ همان، ص ٤۰.

۱۵ـ گاثاها، گزارش پور داود، تهران، ۱۳۵٤، ص ۹٤.

دیانت زرتشتی، ص ۱۲۵.

۱۷ـ گاثها، گزارش پور داود، ۱۹۵۲، بمبئی، ص ۵۰.

۱۸ـ عصر اوستا، ترجمهٔ مجید رضی، ۱۳٤۳، ص ٤۸.

۱۹ـ زرتشت وتعالیم او، ، ص ۷۰.

۲۰ـ همان، ص ٤۷.

۲۱ـ همان، ص ۷۲.

۲۲ـ همان، ص ۵۸.

۲۳ـ دیانت زرتشتی، ص ۱۱۹.

۲٤ـ پیام زرتشت، ص

۲۵ـ همان، ص ۱۳۵.

۲٦ـ زرتشت وتعالیم او، ص ٦۸.

۲۷ـ همان، ص ٦۹.

۲۸ـ همان، ص۵۱.

۲۹ـ دیانت زرتشتی، ص‌ص ۱۲٤ـ۱۲۵.

۳۰ـ همان، ص ۱۲۵.

۳۱ـ همان، ص ۱۲٦.

مستوره صدیقی

مسایلی از ساختار روانی شاگردان مکاتب ابتدایی و متوسطه

انکشاف همه جانبهٔ نسل جوان وتشکل شخصیت آنها مطابق خواستها ،آرزومندیها ونیاز مندیهای جمهوری دموکراتیک افغانستان مسألهٔ عمدهٔ تعلیمات همگانی را تشکیل میدهد . تکمیل بعدی سیستم تعلیمات مکتب و تأمین نقش رهبری کنندهٔ آن در انکشاف شخصیت هریک از شاگردان اهمیت بزرگی در حل این مسأله دارد .

در افغانستان پس ازپیروزی انقلاب شکوهمند ثور تعلیمات عمومی واجباری در ساختار فرهنگی وتعلیمی کشور به وجود آمده است که این موضوع انکشاف منظم و همه جانبهٔ انسان را تضمین مینماید.

به خصوص در مکتب انکشاف وتشکل قوای روانی ، ذهنی ، ایدیالوژیک ،سیاسی ، اخلاقی جسمانی شاگردان صورت میگیرد که همهٔ این مسایل عبارت از اجزای تشکیل دهندهٔ شخصیت میباشند.

بدین ملحوظ انکشاف شاگردان در مکتب ، سازماندهی فعالیتهای درسی وماورای درسی خیلی مهم میباشند. در مکاتب شاگردان دارای استعداد های مختلف ، درجهٔ انکشاف ذهنی مختلف سطح دانش مختلف میباشند.

درمکاتب افغانستان مانند مکاتب اتحاد شوروی بصورت عموم اطفالی بهتر موفق میباشند که قبل از دورهٔ مکتب شامل کودکستانها بوده یا خانواده های شان در مورد تعلیم وتربیهٔ آنها توجه زیاد اول داشته باشند.

کالمیکوف روانشناس اتحاد شوروی در این مورد گفته است :
فعال بودن فوق العادهٔ فعالیتهای شاگردان اساس تشکل دلچسپیهای معرفتی و مناسبات مثبت در برابر فعالیتهای درسی شان میباشد.

در حال حاضر در مکاتب افغانستان یک تعداد زیاد شاگردان ضعیف و یا ناکام وجود دارند، سبب ناکامی آنها گوناگون میباشد. این موضوع ارتباط به خصوصیتهای انفرادی شخصیت وخصوصیتهای ارتباط متقابل آنها با محیط پیرامون شان دارد.

بنا بر این، لازم است تادر مکاتب غرض جلوگیری از ناکامی واز بین بردن آن باهریک از شاگردان توسط مربی و یاآموزگار شان روش انفرادی صورت گیرد؛ بدین مفهوم که خصوصیتهایی راکه اطفال پیش از دورهٔ مکتب با خود داشته اند در پروسهٔ آموزش در نظر گرفته شده با دقت زیاد سبب ناکامی آنها دریافته شود و مطابق به آن عمل آموزش و پرورش صورت گیرد.

این امر معلمان رامتوجهٔ نکات زیر میسازد تا با نظرداشت تأثیرات پداگوژیکی عواملی راکه که باعث ناکامی شاگرد میگردند دریافت نمایند:

تغییر دادن مناسبات شاگردان در مقابل فعالیتهای درسی، به وجودآوردن وعملی کردن میتودهای رسیدن شاگردان به اهداف شان، یعنی از بین بردن ناکامی به وسیلهٔ نظارت توسط معلمان.

از نگاه علم روانشناسی و پداگوژی عوامل ناکامی شاگردان مکتب در چهار بخش به گونهٔ زیر مشخص گردیده است :

(۱) عوامل روانی ،
(۲) عقب ماندهگی پداگوژیکی ،
(۳) مریضی جسمانی و فکری ،
(٤) عوامل اقتصادی (اقتصاد ضعیف خانواده) .

در این مقاله میخواهم راجع به دو علت مهم و اساسی ،که همواره باعث ناکامی شاگردان در مکاتب میگردد، اشاره نمایم: نخست عوامل روانی، دوم عقب ماندهگی پداگوژیکی .

نخست ، عوامل روانی

الف) خصوصیتهای انفرادی شخصیت ،

ب) انگیزهٔ ضعیف ،

ج) عادت نداشتن به کار سازماندهی شده ،

د) عدم موجودیت معرفت و دلچسپی به درس ،

دوم، عوامل عقب ماندهگی پداگوژیکی

الف) برخورد نادرست در برابر آموزش ،

ب) موضوعات و مفاهیم درسی را به مشکل آموختن و به خاطر سپردن ،

ج) تشکیل نادرست فعالیت درسی .

در این جا هدف ما عبارت از پیدا کردن امکانات مثبت درسی و تعلیمی و جلوگیری و از بین بردن ناکامی شاگردان مکاتب میباشد، بدین اساس با تحقیقات دربارهٔ عوامل یاد شده میتوانیم راههای جلوگیری و از بین بردن ناکامی شاگردان مکاتب را پیدا کنیم . به خاطر جلوگیری و بر طرف ساختن ناکامی باید شاگردان ضعیف و ناکام را به تیپهای مشخص تنظیم کنیم .

دسته بندی شاگردان ناکام به تیپها بر اساس این خصوصیتهای شخصیت صورت میگیرد.

۱ــ خصوصیتها، مشخصات فعالیتها و رشد فکری ،

۲ــ جهات شخصیت .

بدین ترتیب اطفالی وجود دارند که:

(۱) مجموع فعالیتها و رشد فکری آنها خیلی قوی است ؛ اما از اثر شرایط نا مساعد و نا گوار آموزشی ارتباط و مناسبات آنها در مقابل درس، جنبهٔ منفی کسب میکنند.

(۲) مجموع فعالیتها و رشد فکری در آنها نسبتاً ضعیف است و به کمک و توجه جدی معلم و خانواده و همچنان شرایط خوب تدریس و کارهای بیشتر تربیتی ضرورت دارند؛ اما در صورت عدم کمک و همکاری مناسب و عدم توجه معلمان به این گونه شاگردان، انگیزههای منفی نسبت به درس و آموزش در آنها پدید می آیند.

(۳) مجموع فعالیتها و رشد فکری در آنها کاملاً ضعیف است. چنین اطفالی ضرورت زیاد به کمک و توجه معلم ، مکتب و خانواده دارند ؛ زیرا در اثر شرایط نامساعد محیط آموزش ، چنین شاگردان به حیث شاگردان ناکام شناخته میشوند.

طریق اساسی جلوگیری از ناکامی و از بین بردن آن عبارت از شکل بهتر تنظیم و سازماندهی خوب درسی (ساختمان درسی ، میتود درسی) هماهنگ ساختن شکل درسی دسته جمعی و انفرادی با در نظر داشت خصوصیتهای سنی شاگردان میباشد . اکنون به ترتیب هریک از این مسایل را مورد بررسی ومطالعه قرار میدهیم.

ساختمان درسی

ساختمان درسی واشکال سازماندهی آن دارای اهمیت بزرگ نظری وعملی درمکتب میباشد.

۱ـ درس به هر شکلی که باشد چه عنعنی یادارای پر ابلم انکشاف دهنده یاتوقف دهنده ، دلچسپ یاخسته کن ، از نظر ساختمان دارای عناصر عینی میباشد . اجزای عمده و دایمی درس عبارت از آموختن مواد جدید است که در هردرس به شکل سازماندهی شده این عنصر وجود میداشته باشد. این جزء درس در دیگر درس وجود نمیداشته باشد .

۲ـ مرحلهٔ دوم عبارت از استوار ساختن و مستحکم نمودن درس توضیح شده است که جهت کسب دانش بهتر وتثبیت کردن ارزش آن ضروری است.

اگر ارتباط متقابل این جزء بااجزای دیگر به صورت درست در نظر گرفته شود ، در آن صورت ، مستحکم نمودن درس میتواند ، وظیفهٔ آموزش ، انکشاف ونظارت رانیز انجام دهد .

۳ـ نظارت وارزشیابی دانش شاگردان : نظارت میتواند باعث آموزش شاگردان نیز گردد و همچنان وظیفهٔ تربیت وانکشاف را انجام دهد ؛ زیرا پروسهٔ آموزش رابدون نظارت وارزیابی نمیتوان به شکل همه جانبه سازماندهی کرد.

٤ـ کارخانه گی :

کارخانه گی یکی از اجزای خیلی ضروری و مهم درس را تشکیل میدهد . این جزء درس در دیگر قسمتهای درس وجود ندارد . در حقیقت کار خانه‌گی ادامهٔ درس جدید و آغاز درس بعدی شمرده میشود .

٥ـ عمومیت دادن ومنظم ساختن دانش : این جزء درس اساسیترین قسمت آن را در پروسهٔ تدریس عصر حاضر تشکیل میدهد. این عناصر عبارت از عناصر اساسی درس میباشند؛ مگر سؤال در مورد تعداد آنها دریک درس مشخص وتأثیرات متقابل آن همه و همه مربوط به ساختمان

دیداکتیکی درس میباشد؛ زیرا منحیث ساختمان درس میتوانیم مجموعهٔ ارتباطات مختلف اجزای درس را، که در پروسهٔ آموزش به وجود آمده، در تأثیرات هدفمند آن مد نظر بگیریم. این مفهوم اصل ساختمان درس را منعکس میسازد. در این جا پروسهٔ ارتباط متقابل اجزای تشکیل دهندهٔ ساختمان درس را در نظر میگیریم.

اجزای درس، که ساختمان درس را تشکیل میدهند، بین خود تأثیرات متقابل عینی دارند.

قابل یادآوریست که این امر وقتی میتواند ثمربخش وسودمند واقع شود که معلم وظیفهٔ عنصر مورد نظر را فهمیده همچنان ارتباط متقابل ساختمان آن را بااجزای دیگر درس به صورت صحیح و درست بداند.

مهارت معلم در آن است که این اجزا را بشناسد، ارتباطات متقابل آنها را پیدا نموده درس سودمند ارائه نماید. همچنین مهم این است که با ساختمان درس، اهداف آموختن مواد درسی در یک سطح کاملاً پلان شده وحل مسایل آموزش تربیتی به صورت عموم مطابقت کند.

درس باید هماهنگ با وضع مشخص وهدف آموزش تهیه شود. بادر نظر داشت این امر میتوان گفت که درس عبارت از شکل اساسی سازماندهی فعالیتهای معلم وشاگرد میباشد که در مکتب به اساس واشکال مختلف فعالیتها صورت میگیرد.

– به گونهٔ مثال به شکل انفرادی، دسته جمعی یاگروهی کار باشاگردان در جریان درس،

– به کارگیری شکل کاردسته جمعی وانفرادی درس،

– فعال ساختن آموزش وازبین بردن یاکم کردن وعدم موفقیت شاگردان در درس. اینها باعث به وجود آوردن وبه کارگیری اشکال ومیتودهای مختلف سازماندهی میشوند. یکی از اشکال سودمند سازماندهی فعالیتهای درسی عبارت است ازروش دسته جمعی درجریان درس. به اساس این روش آموزش باید طوری صورت گیرد که شرایط لازم جهت کار دسته جمعی وتأمین روش انفرادی درمورد هریک از شاگردان به وجود آید. به این ترتیب ناکامی در مکتب ازبین رفته به تدریج باعث انکشاف، تشویق وفعال ساختن شاگردان میگردد.

روش مخصوص کار درس وتفکیک شاگردان صنف به قوی وضعیف باعث حل مشکلات شاگردان ناکام میشود؛ در صورتی که معلم توجه شاگردان رابه کار دسته جمعی باتمام اعضای صنف جلب نماید.

باید به خاطر داشت که نه شکل سازماندهی کار دسته جمعی و نه کدام شکل کار دیگر بدون در نظر داشت روشها ومیتودهای مختلف آموزش (انفرادی و ایجاد کار همه جانبه ودسته جمعی) نمیتوانند مشکل ناکامی شاگردان صنف را حل کنند؛ مگر این که آمیزه‌یی ار روش انفرادی وجمعی به صورت منطقی آن در نظر گرفته شود واسلوب کاربرد مؤثر روشها رعایت گردد.

بحث کردن دسته جمعی در صنف وجواب دادن هریک از شاگردان باسهمگیری فعال ومتقابل همهٔ شان خیلی مهم میباشد.

روانشناسان ودانشمندان تعلیم وتربیهٔ شوروی راجع به ارتباط وتأثیر متقابل آموزش انفرادی ودسته جمعی در پروسهٔ آموختن علوم وروشهای مختلف درآثار خویش یادآور شده‌اند. چنان که روانشناس معروف اتحاد شوروی د. م. باختروف نوشته است :

« جهت به وجود آمدن کار انفرادی کمک دسته جمعی به شاگردان لازم است. وبرای به وجود آوردن روحیهٔ دسته جمعی کار ثمرهٔ عقل انفرادی باید مورد استفاده قرار گیرد. این دو پروسهٔ متقابل یک دیگر را تکمیل نموده باعث ابتکار، انکشاف وتکامل میگردد. »

به این ترتیب کار اساسی آموزشی وپرورشی معلم را اجتماع شاگردان وهریک از شاگردان، که در این اجتماع درس میخوانند، تشکیل میدهد.

بدین گونه که درس در مکاتب عمومی به اساس کار دسته جمعی تمام شاگردان وبه ارتباط آموزش وفراگیری عینی مواد درسی برای هریک از شاگردان باید اساس گذاری شود، یعنی معلم باید به صورت انفرادی باهر شاگرد درس بخواند، یا به عبارت دیگر، باهریک از شاگردان کارهای تربیتی - انفرادی را به راه اندازد ودر این صورت معلم موفق میشود تا تمام شاگردان خود را بشناسد وسویهٔ هر کدام شان را تشخیص دهد.

باید دانست که از بین بردن ناکامی در مکتب نه تنها به‌دوش کار انفرادی باهریک از شاگردان ارتباط میگیرد، بلکه برای هریک از شاگردان بر مقصد انکشاف ورشد ذهنی آنها باید سؤالهای نسبتاً مغلقتر، پیچیده تر ومصروف کننده تر ومتناسب بادانش شان تهیه گردد تا ذهن آنها مصروف شود.

کار انفرادی باشاگردان ناکام

مفهوم کار انفرادی به معنای عمومی کلمه عبارت از فعالیتهای درسی مستقلانهٔ شاگردان در انجام

دادن به سؤالهای انتخاب شده برای آنها ومطابق به امکانات درسی هریک از شاگردان میباشد.

برای معلم ضروریست تا امکانات روانی و سن شاگردان را طور انفرادی تعیین نماید وبا درنظرداشت آن ،میتود های انجام کار وفعالیت خودرا تنظیم وانتخاب کند .

باید علاوه نمود روش انفرادی معلم راوادار میسازد که درجریان فعالیتهای خویش متوجه به امر امکانات واستعداد هرشاگرد به صورت انفرادی بوده ابتکارات آنها را در عملی ساختن برنامهٔ درسی به صورت جداگانه ومشخص در نظر بگیرد .

روانشناسان در تحقیقات خویش نشان داده اند که در پروسهٔ آموزش عوامل گوناگونی از قبیل تأثیرات در مراحل سنی مختلف بالای وظایف جداگانه روانی شاگردان تأثیرات متقابل وارد میکنند وبنابراین ، تحلیل روانشناسان عوامل ناکامی شاگردان را ناشی از تأثیر خصوصیتهای انکشاف قلمداد کرده اند.

طور مثال در دختران دارای سن ۱۲ و۱۳ ودر پسران داری سن ۱٤ و۱٥ ناکامی چنین تشریح میشود: مواد آموزشی د راین وقت تقریباً مغلق شده سرعت انکشاف استعداد ها کند وبطی میگردد وخسته گی وتحریکات بلند میرود .

باید گفت که خصوصیت پروسه های روانی ، خواص انفرادی سنین شاگردان ، سیستم اعصاب اطفال در فراگرفتن دانش و آموختن مهارتها در سار ماندهی اشکال مختلف فعالیتهای اطفال تأثیر به سزایی دارند .

به گونهٔ مثال شاگردانی که دارای یک سلسله تحرکات و هیجانات ضعیف اند آهسته کار کرده از اثر بیتوجهی آموزگاران دچار اشتباهات زیاد گردیده زود خسته میشوند. ودرکار کنترولی بنابر مانده گی روانی و خسته گی عصبی فعالیتها ی شان نتیجهٔ خراب میدهد و باگرفتن نتیجهٔ منفی ،

مدت طولانی غمگین و اندوهناک به نظر میرسند. در عین زمان شیوهٔ بیان آنها هیجانی و متنوع بوده اضافه تر تمایل به ناراحتی دارند. باری این عارضهٔ منفی را میتوان ضعیف ساخت و یا از بین برد، در صورتی که معلم از شیوه ها و میتود های پداگوژیک با در نظر داشت خصوصیتهای انفرادی هریک از شاگردان استفاده کند، به این گونه کار انفرادی با شاگردان باید به صورت منظم، پیگیر و خیلی سنجیده شده باشد، زیرا کار انفرادی در جریان درس، از معلم آماده گی، توانایی، صرف نیرو، و وقت کافی را تقاضا میکند، کار همه جانبهٔ انفرادی در جریان درس باعث سودمندی امر آموزش و پرورش شده به هر یک از شاگردان دانش عمیق و مهارت کافی را میدهد. چنین کار را میتوان در تمام مراحل درس سازماندهی کرد. در آموزش انفرادی، سؤالها در ابتدا ساده بوده بعد به تدریج پیچیده و مغلق ساخته شوند. ماهیت کار انفرادی در این است که به کمک آن میتوان شاگردان را به آموختن بیشتر علاقه مند و با استفاده از آن علل ناکامی و عدم موفقیت را از شاگردان دور ساخت.

معلم به کمک کار انفرادی شاگردان ناکام میتواند از عقب ماندهگی تعلیمی آنها جلوگیری کند ونیز مانع عقب ماندهگی آنها در پروسهٔ درس گردد. هرگاه قرار باشد درس مشورتی توسط معلم با شاگردان ضعیف سازمان داده شود. معلم باید سؤالهای درس را به صورت انفرادی و با در نظر-داشت سویهٔ دانش شاگردان در کارهای جداگانه تهیه و ترتیب کند. به مقصد از بین بردن وکاهش ناکامی باید در پلان درس خویش سؤالهای مشخص و نیز مسایل مختلف درس را بگنجاند. معلم باید در هر درس متوجه کار هریک از شاگردان باشد وجوانب منفی و مثبت کار هریک را در جریان هر درس تحت مطالعه قرار دهد و سر انجام برای رفع عقب ماندهگی سویهٔ شاگردان و ناکامی ناشی از آن فعال ساختن فعالیتهای دماغی شاگردان در جریان درس قابل اهمیت میباشد که معلم باید همواره متوجه آن بوده باشد.

بهزاد سلجوقی

اسلوب، قواعد، اصطلاحات، ادوات و افزار فن خطاطی

اگر به تاریخ کهن و پرارج این خطهٔ باستانی نظری بینداریم، حواهیم دید که خط سابقهٔ بس طولانی دارد. مطلب ومنظور از این نبشته این نیست که برای نخستین بار چه کسی خط را ابداع کرده یا این فن بار اول در کدام سرزمین به میان آمده است. همچنان مرام ما از این نوشتهٔ کوتاه شرح انواع خطوط هم نیست که چگونه سیر تکاملی خود را پیموده است.

باری تذکره نویسان ومحققان در بارهٔ انواع واقسام خط مطالعات زیادی نموده زنده گینامه وشرح حال خطاطان را نگاشته اند که چنین امری در شناخت ومعرفی خطاطان معروف ومشهور این مرز بوم کمک زیادی نموده است؛ ولی آنچه که برای یک نوآموز هنر خط ضروریست و به آن نیاز مبرم دارد، تا حال صورت نگرفته واگرهم گرفته باشد گره کار رابه‌درستی نمیگشاید. بتأسف باید علاوه نمود که تا اکنون رساله یی که حاوی قواعد، اسلوب، روش کار، تخنیک، اصطلاحات وافزار این فن بدیع بوده باشد، تهیه نشده است. اگر چه بعضی از تذکره نویسان جسته گریخته قواعد این هنر را در مأخذی مانند: مداد الخطوط میرعلی، تذکرة الخطاطین و غیره به صورت منظوم نگاشته اند؛ ولی به توضیح وتشریح موضوع نپرداخته اند.

من به صفت خوشه چینی از خرمن این هنر ظریف پیشنهاد مینمایم که محققان، دانشمندان وپژوهندگان به دستیاری خطاطان برگزیده ومعروف کشور اساسات، اسلوب، قواعد، روش

واصطلاحات این هنر بدیع را تشریح‌وتوضیح‌نمایند ونو آموزان این فن را یاری رسانند .

باید یادآور شوم که‌نسبت کمی وقت ومشغو لیتهای رنده‌گی نتوانسته ام تمام قــــواعد هنر خط نسختعلیق (نستعلیق) را در این‌نبشته بگنجانم وتنهابه‌دو قاعدهٔ کلی واساسی‌آن یعنی «نشست» و«کرسی» تاجایی که امکان‌پذیر بوده وحافظه‌ام یاری میداده است و باز برای نو آموزان وعلاقه‌مندان رشتهٔ هنر خطاطی ضروری و مفید بوده روشنی مختصری بیفگنم و اگر در آینده فرصتی دست دهد ، پیرامون تناسب ، ترکیب ، ضعف ، قوت ، شأن ، سطح ، دور ، صعود ، نزول ، مایقرأ ، و قواعد حروف مفرده وترکیبی عمادالکتاب ، که ازخطاطان معروف ومشهور قرن اخیراست ، کارخواهم نمود تاچه در نظرآید وچه مقبول افتد.

قواعد خط نسختعلیق (نستعلیق)

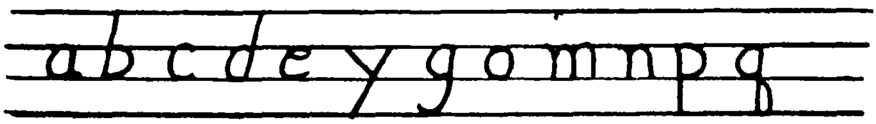
میرعلی تبریزی خط نسختعلیق را ازخط نسخ وتعلیق استخراج نموده قواعد واسلوبی رادرآن اساس گذاشت. حروف مفردهٔ خط نستعلیق رابه اساس سطح ، دو رونقطه‌گذاری تعیین نمود؛ ولی تااکنون‌ازطرف‌اساتید این‌فن‌مفردات‌آن — چه در گذشته وچه‌درحال‌حاضر — به شاگردان ونوآموزان این هنربدیع به‌صورت عملی واساسی ارائه نگردیده است.

ازنگاه میتودولوژی وپرنسیپهای علمی تدریس لسان، نوآموزان در فراگرفتن السنهٔ مختلف مکاف انداز روش‌استقرایی (Inductive) یعنی ازکل به جزء استفاده نمایند ، چه‌روش سابق‌شکل قیاسی وکسری داشت و بدین صورت از اسلوب Deductive کار میگرفتند . در فراگرفتن هنرخط ، نوآموزان از روش Deductive کار گرفته Details یعنی جزئیات حروف را باید به صورت اساسی بیاموزند ، سپس به ترکیب یا Composition حروف بپردازند. ناگفته نباید گذاشت که تدریس لسان باتدریس هنر تفاوت زیاد دارد.

فراگرفتن وآموختن خط نستعلیق در گذشته ها به صورت کل انجام میگرفت نه به شکل جزء یعنی وقتی شاگردی میخواست هنر خط را فراگیرد نخستین بار سرمشق به‌گونهٔ «کل» برایش ارائه میگردید ونو آموز چندین بار از روی آن مشق مینمود . تا حرکات دستش خوب ورساگردد. باری پیش ازآنکه به‌حروف مفرده آگاهی‌حاصل نماید ، چنین عملی راانجام میداد. شاگردی میخواهد

ا لفبای یکی اززبا نهای خا رجی را بیاموزد او مجبورخوا هد بود که نخست حروف وسمت حرکت آن و سپس مکان معین آن حرف را فراگیرد.

چنان که مادر فراگرفتن خط انگیسی نا گزیریم ار کتابچه‌های ٤ خط استفاده نماییم تابدانیم که کدام حرف درکدام قسمت خطوط قرار میگیرد؛ زیرا حروف، صعودو نزول مینمایند. در مثال ذیل میبینیم :



شکل 1

هرگاه دانستیم a درکجا و g درکدام قسمت خط قرار میگیرد ، کلمهٔ ترکیبی آن را به صورت درست ومطلرب آن نوشته میتوانیم

درفرا گرفتن خط نستعلیق باید از قاعده زیر پیروی نمود. هرگاه خواسته با شیم به شاگردان و نوآموزان حروف مفرد هنر خط نستعلیق را تدریس نماییم بدین گونه آغاز خواهیم کرد:



شکل ۲

الف) ار ۳ نقطه، ب) ار ۲ـ۵ نقطه، الی اخیر ....

این نقطه‌گذاری متناسب به‌جلی وخفی بودن قلم‌نی صورت میگیرد، بعضی از اساتید این‌فن آن رابه دانگ هم اندازه وتعیین نموده‌اند .

دربالاسه خط ارائه شده‌است. این‌سه خط عبارت انداز :

(۱) نشست اولی ،

(۲) نشست وسطی ،

(۳) کرسی .

۱ـ نشست اولی

خط فوقانی را به نشست اولی مسمی نموده‌اند که بعضی از حروف مانند{ك} که قسمت اول آن از نشست اولی آغاز و به نشست وسطی میانجامد.

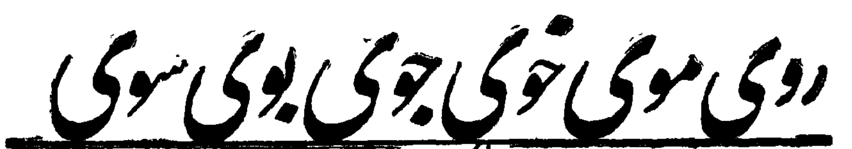
۲ـ نشست وسطی

خط وسطی خطیست که حروف مانند: ا ، ب ، پ ، ت ، ث ، ف ، د ، ذ ، ر ، ز ، و ، ه ، بالای آن قرار میگیرند .

۳ـ کرسی

کرسی قسمت سوم خط یعنی خط زیرین و تحتانی است و حروفی مانند: س ، ش ، ص ، ع ، غ ، ی ، ح ، خ ، ج ، ل ، که شکل دایره یی را به خود اختیار مینمایند، قرار میگیرند .

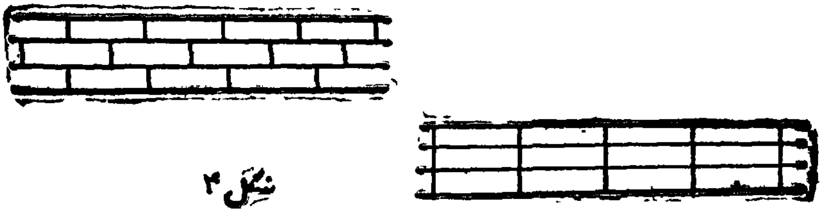
هرگاه در یک عبارت و یا متن چندین حرف همشکل و هموزن موجود باشد، خطاط وظیفه دارد تا تمام دوایر را نظر به قاعدهٔ کلی در کرسی قرار دهد ؛ مانند:



شکل ۳

اگر حروف به کرسی قرار نداشته باشند ، در این صورت اظهار میداریم که کاتب و یا خطاط نتوانسته حروف را به کرسی بنشاند ؛ زیرا کرسی خط ، مانند تهداب و کرسی یک تعمیر است.

وقتی تهداب یک عمارت مضبوط و محکم نباشد و خشتها به صورت بافت منظم قرار نداشته ناشیانه بالای همدیگر گذاشته شوند ، آن تعمیر بی اساس بوده مستحکم نمیباشد و زود از بین رفته فرو میغلتد و اگر این خشتها به اساس فن معماری به صورت بافت ، ترتیب و تنظیم میگردند ، نه تنها تعمیر مستحکم و مضبوط ساخته میشود ؛ بلکه نما و قسمت خارجی آن نیز رنگ و رونق بهتر میابد .



شکل ۴

ترتیب وتنظیم حروف ، که در کرسی خط قرار میگیرند ، به مثابۀ ردیف وقافیۀ خط بشمار میرود. همانطور که در یک غزل شاعر میکوشد کلمات نغز ، با مفهوم ، همرنگ وهموزن را در آن بگنجاند وشعر را رنگین بسازد، خطاط هم کلمات همرنگ وشبیه یکدیگر را درکرسی مینشاند. اگر کلمات همرنگ وهموزن را در غزل مقدم ومؤخر نماییم آهنگ ، وزن وریتم شعر از هم میگسلد وبیمفهوم ونا موزون جلوه مینماید ، به همین ترتیب دریک متن خطاطی شده اگر مکان وموضع حرف تعیین شده را تغییر داده حروف را یکی در قسمت بالا و دیگری را در قسمت پایین قراردهیم، نه تنها بر اساسات وقواعد خط لطمه وارد می آید، بلکه زیبایی ، حسن ومایفرامخودرا نیز از دست میدهد؛ مانند شکل ذیل :

۱- ای بدر ماندگی پناه همه

۲- ای بدر ماندگی پناه همه

شکل ۵

هر دوخط را مشاهده کنید، در خط اول ترتیب وتنظیم درست نبوده حروف به صورت دقیق واساسی در جاهای معین آن قرار نگرفته اند . حروف خط دوم مواضع اساسی وتعیین شده را اختیار نموده اند. در حالی که هر دوخط یک عبارت ویک متن است ، اما تفاوت خط شماره ۱ باشماره ۲ زیاد است .

اساسات وارکان عمده ومهم خط عبارت اند از : نشست، کرسی ، ترکیب ، تناسب ، ضعف قوت، سطح، دور ، شأن، صعود، نزول، حروف مایقراه وغیره. دربارهٔ دورکن اول مطالبی نوشتم. اینک میپردازم به معرفی بعضی از ادوات وافزاری که اساتید این فن جهت تمرین وخطاطی متون از آنها استفاده نموده به کار میبردند، یامیبرند. این ادوات عبارت اند از : قلم نایی (نی) ، مرکب (سیاهی) ، لغه (جری ابریشم)، قلم قط (قطع)، قلمدان ، ابره (ابری) ، دوات ، بلو (سنگ چاقوتیزکنی).

۱- قلم نایی (نی)

این گیاه دراکثر ممالک آسیایی به خصوص ایران، هند وکشور ما نیز فراوان پیدا میشرد. مرغوبترینش آنست که رنگ آن نصواری ومایل به سیاه بوده مضبوط وسخت باشد. خطاطان پیشین علاوه از قلم نایی از استخوان نیز به حیث قلم نایی استفاده نموده آن را میتراشیدند وقط میزدند وجهت خطاطی متون ونسخ ار آن استفاده مینمودند ، زیرا استخوان مقاومت زیاد تر داشته قط آن زود از بین نرفته دیر دوام مینموده است ونیز خطوط به یک اندازه ویک برابر نوشته میشده است .

قلم نایی خوب ومرغوب آنست که در بتهٔ خود تدریجاً رنگ آن تغییر نموده سیاه گردد. بعضیها قلمهای نی عادی را در مطبخ ودر مجاورت دود غلیظ برای مدت چندروزقرارمیدهند تا این که دود آهسته آهسته برروی قلم مینشیند ورنگ آن را سیاه میگرداند. این عمل جنبهٔ تزیینی داشته به کیفیت آن تأثیر چندانی ندارد.

۲- مرکب (سیاهی)

مرکب به گونه های مختلف وبه چندین نوع ساخته میشود که دراینجا صرف دو نوع آن توضیح وتشریح میشود.

بهترین مرکب و سیاهی آنست که سیاه وبراق باشد واگر مکتوب درآب افتد نوشته تغییر نکند وضایع نشود واجزای ضروری آن دراین شعر به خوبی تجلی یافته است :

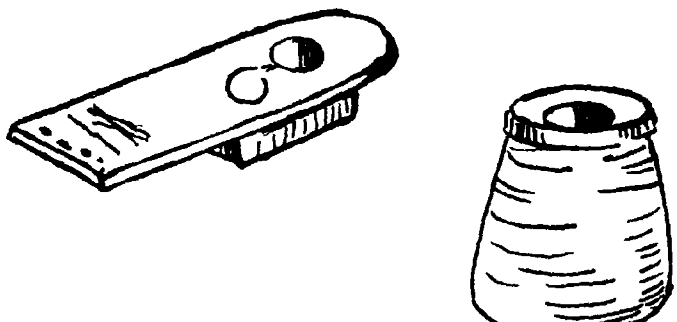
هم سنگ دودهٔ زاجست هم وزن هر دو مازو   هم سنگ هرسه صمغ وآنگاه زور بازو

ودرجای دیگر آمده است :

چنین گفت آنکه اواهل تمیز است | که اجزای سیاهی چهار چیز است
نخستین دودهٔ پاك ودوم زاج(۱) | ولی همسنگ با ید دوده را زاج
سوم جزء سیاهی هست مازو | ولی مازو بود همسنگ هردو
بود جزء چهارم صمغ خوشرنگ | ولی با هر سه جزوش ساز همسنگ
اگر خواهی که بشناسی سیاهی | بگویم با تو تحقیق کماهی
سیاهی نزد ما نیکوتر آنست | که اندر دیده براق وروان است
ولیکن چون سواد دیده باید | که درآنش خلل پیدا نیاید

۳ـ دوات

افزاریست که کلالها ازگل ساخته روی آن را بارنگ مخصوص لعاب میدادند. همچنان آهنگران نیز آن را ازبعضی فلزات میساختند وخطاطان ازآن استفاده نموده ومینمایند. دربین دوات لغه (جری ابریشم) انداخته مرکب را به آن میاورایند. لعه برای آنست که درد سیاهی درآن رسوب نموده مرکب صاف وبدون درد باقی بماند تاازمادهٔ تصفیه شدهٔ آن جهت خطاطی استفاده شود. امروزخطاطان به عوض لغه ازاسفنج کار میگیرند. لعه مقدار رنگ معین را به قلم نایی میرساند.



شکل ۶

(۱) زاج مادهٔ معدنی است که آن را راك نیز گویند. رنگ آن سفید بوده کفاشان ، چرم راباآن سیاه مینمایند. هرگاه زاج درآب گرم انداخته شود رنگ سیاه به دست می‌آید.

قلم قط (قطع)

آله‌ییست ساخته شده ازیک جسم سخت و مضبوط که یک طرف آن راماهی پشت میسازند. قلم نایی رابالای آن قرار میدهند وبه هر اندازه که‌خواسته باشند— چه محرف وچه وسط وجزم— قلم راقط میزنند. بهترین قلم قط ازعاج است که خیلی سخت ومقاومت آن زیادمیباشد ودهن قلم نایی رابدون شکسته گیی وانکسار صاف و راست قط مینمایند .



شکل ۷

۵ قط (قطع) کردن

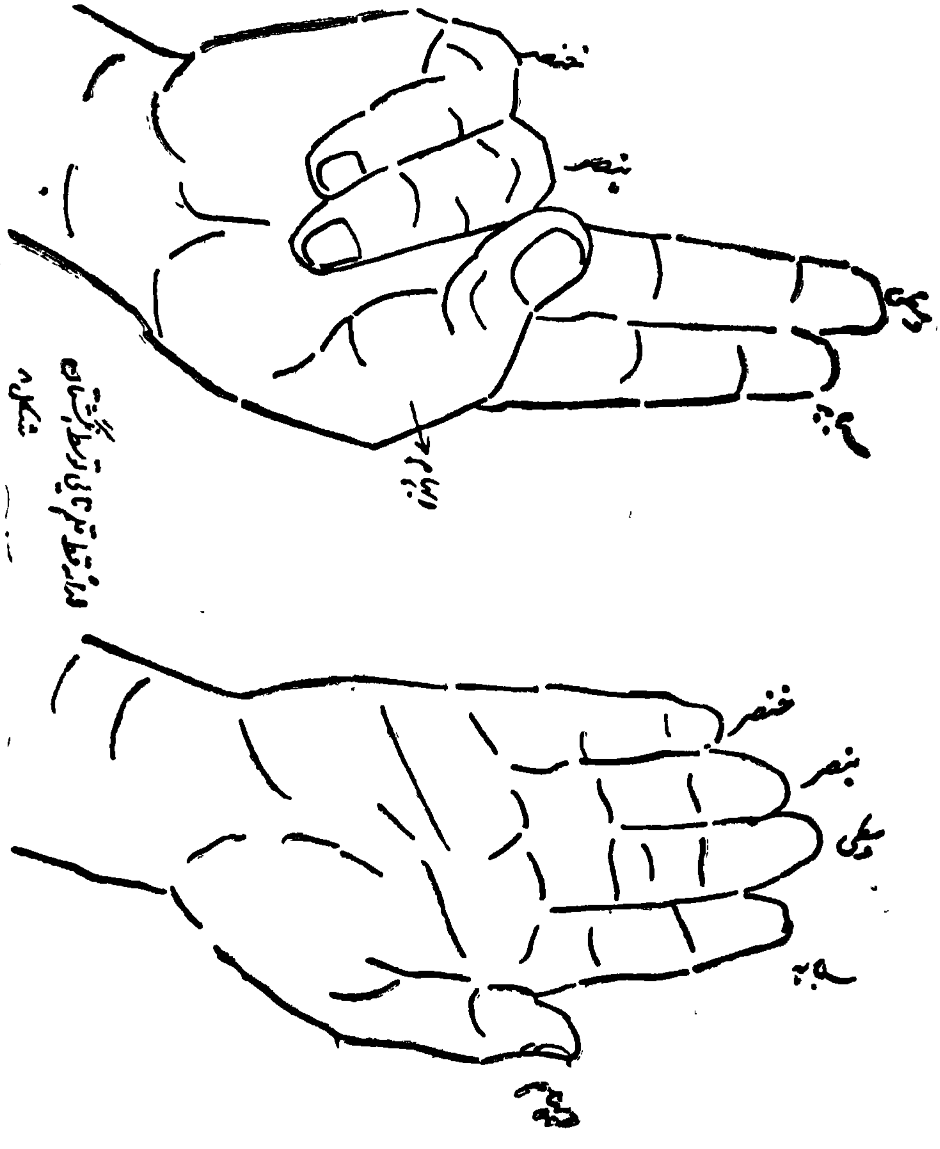
بعدازآنکه قلم نایی توسط چاقوی تیز خوب صاف وتراش کرده شد، دهن قلم رابه‌هراندازه‌که مطلوب ومنظور باشد قط مینمایند، بدین ترتیب که قلم نایی رابالای قلم قط قرار داده باچاقو آن را قطع زده توسط فشار انگشت ابهام باسایر انگشتان دهن قلم راشق میدهند . این شق قلم نایی که به صورت تخنیکی وبافشار اندك حاصل میگردد، مرکب راهنگام نوشتن به‌حرف میرساند واگراین شق توسط چاقوبه زور و قوت انجام میگیرد، خاایگاهی را در قلم نایی ایحاد میکند که‌حین نوشتن حروف‌خط سفیدی رادربین حرف به‌جای میگذارد وبهترین قط، قطع وسط است.

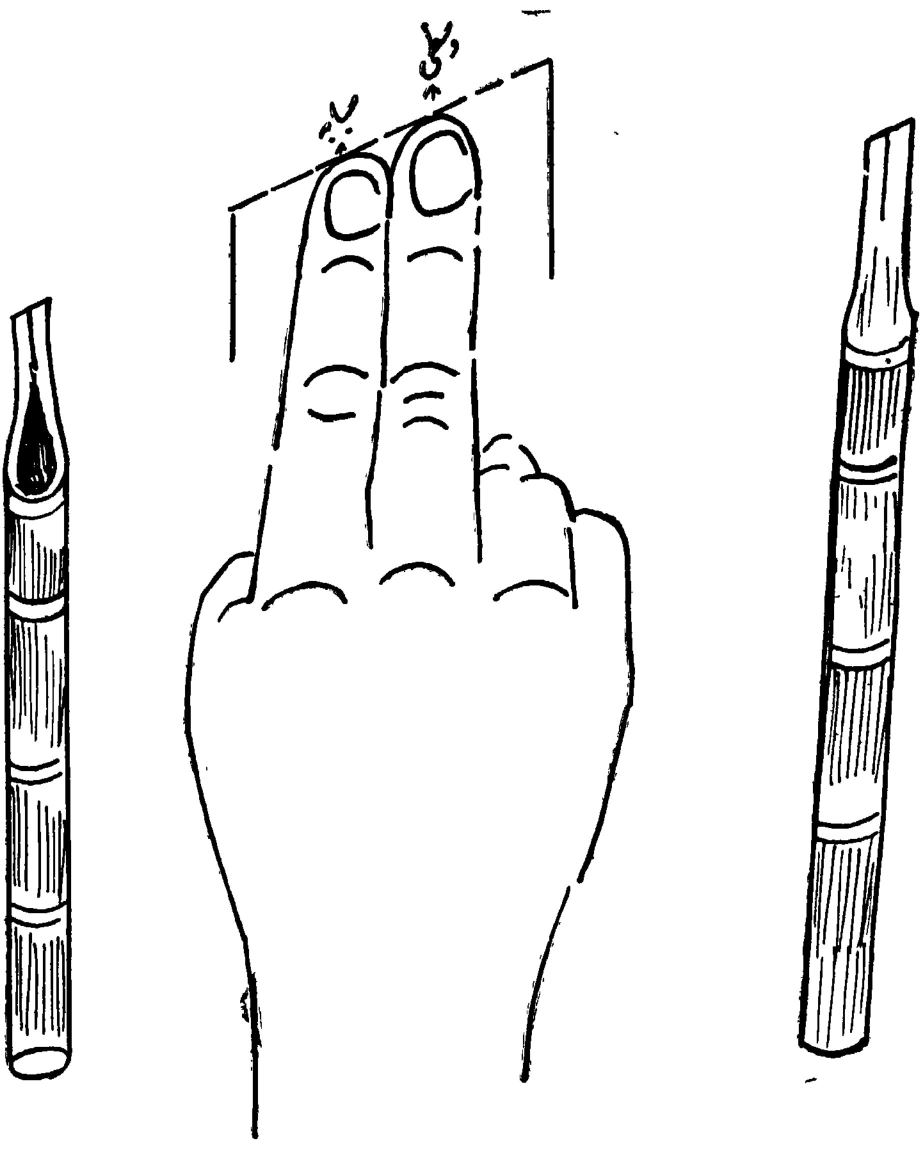
پدر مرحومم استاد فکری سلجوقی در دیباچهٔ دوست محمد کتابدار صفحهٔ ۱۱۵ در قسمت قط محرف ومتوسط‌چنین مینگارد: «محرف آنست که قلم راچنان قط زنند که چون قلم را از پشت درمقابل چشم گیری قسمت انسی قلم بروحشی بلندی نماید، یعنی کج قطع شود. از پدر شنیدم که فرمود: قلم محرف را چنان قط زن که چون انگشت سبابه و وسطی را پهلوی هم راست‌گیری نوانگشت ابهام و نبصر وخنصر را جمع کنی و آن را چنان پیش نظر گیری که پشت انگشتان مقابل چشم باشد وقلم محرف زده رااز پشت قلم نظر نمایی هر دویکسان نماید وشق قلم درقطع محرف

باید از وسط قلم بگذرد، چنانکه در قلم جزم. وهر گاه قطع متوسط باشد انسی بروحشی بچربد

وقط متوسط آنست که انحراف آن کمتر باشد. استادان اخیر گفته اند :

محرف تراش و محرف نویس به اندك زمانی شود خوشنویس





ارائهٔ قط قلم نایی توسط ا ن

شکل ۹



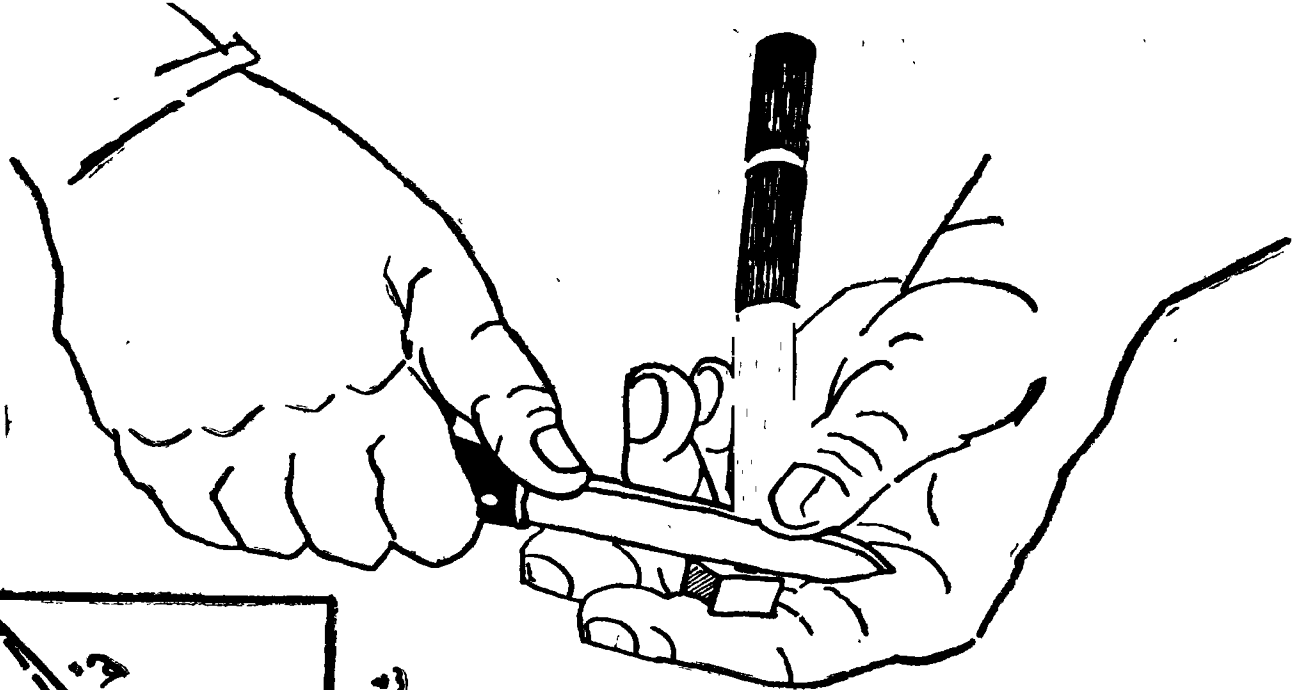
تراش و صاف کردن قلم نی
شکل ۱۴

وقط وسط رااساتید قدیم بـ جزم ومحرف ترجیح داده‌اند وسلطانعلی مشهدی ازخطاطان نامور ومعروف قلم راجزم قطع میکرده است ودرغیر آن قطوسط را جوازداده از محرف محترز بوده است ، چنانکه درصراط السطور فرماید :

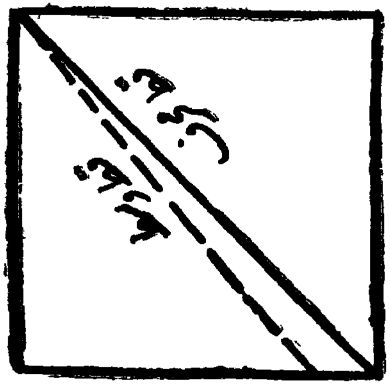
قط محـــرف زنـــی خطـــا باشـد   متـــوســـط کنـی روا بـاشـــد

وقلم خفی محرف راوقلم یک دانگ تادودانگ ونیم را شاید وبالاتر ازآن راهرقدر جلیتر نویسی ، قط جزم خوب باشد .»

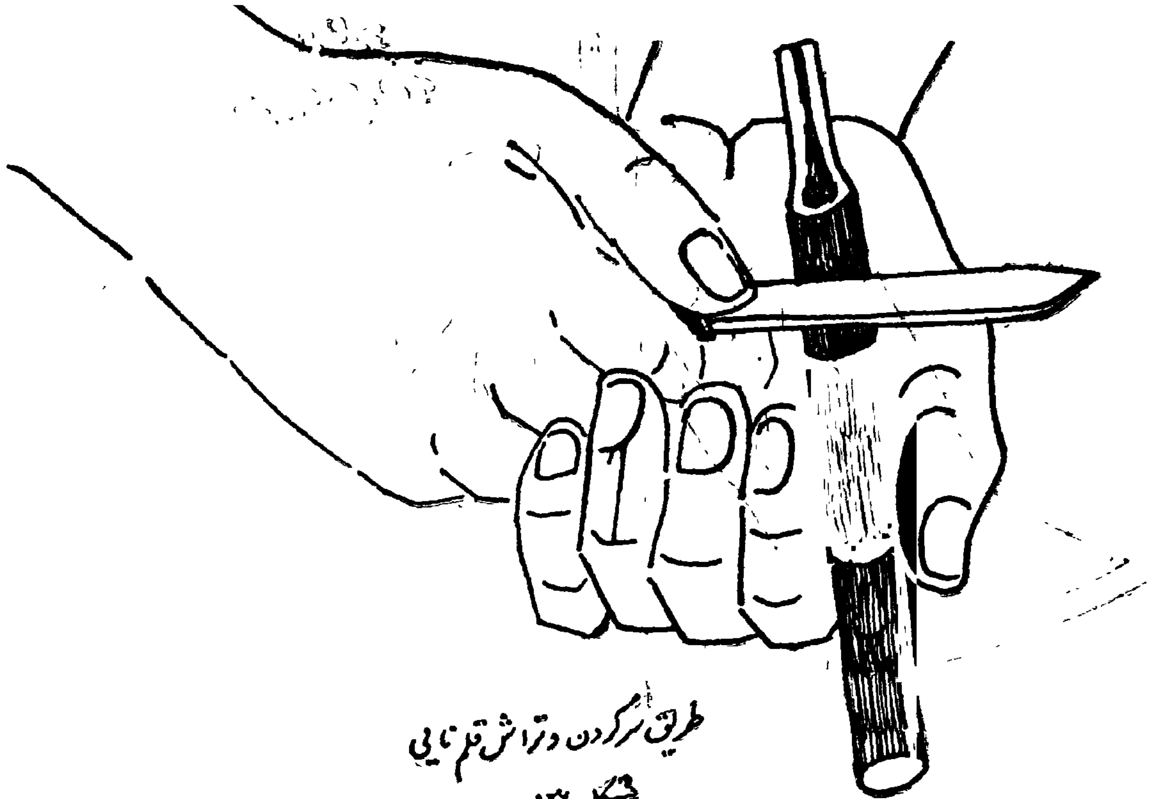
در تذکره الخطاطین از هر دوقط یادآوری شده به شکل مَربع ارائه میدارد. مدارالخطوط موقع ومکان کتابت راچنین ثبت نموده است : ارچهار طرف درهاگشاده باشد وصبح طرف شرقی و نیم روز در جانب جنوبی وآخر روز به طرف غربی نشیند؛ امادر تابستان تا وقت شام در هوای حوضخانه بهتر است.



طریق قط (قطع) قلم نی
شکل ۱۰

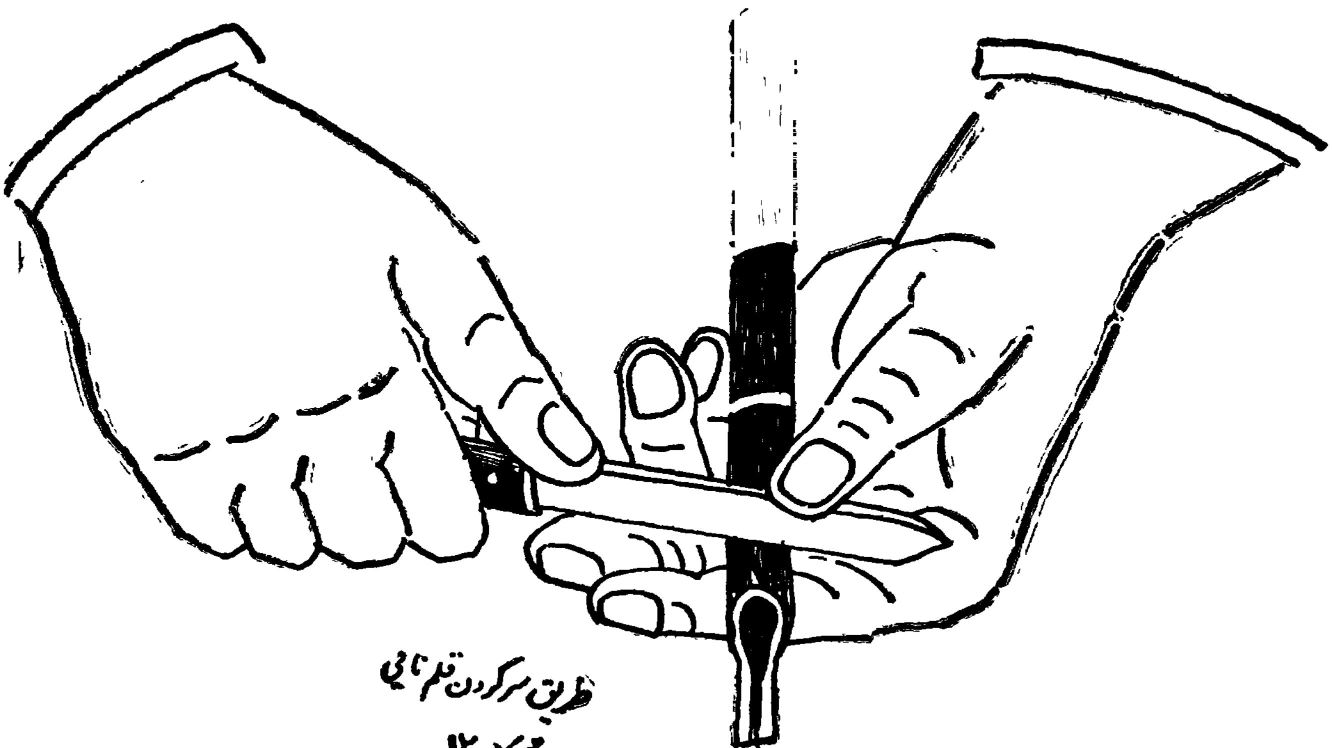


شکل ۴۱



طریق سر کردن و تراش قلم نایی

شکل ۱۳

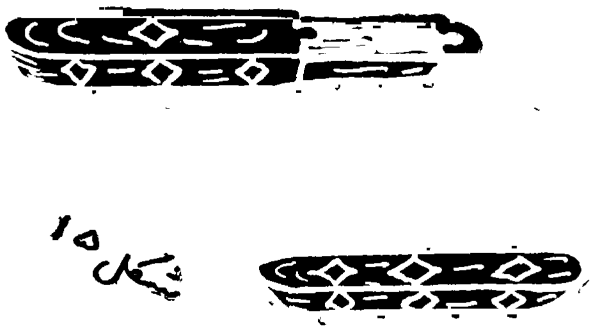


طریق سرکردن قلم نای

شکل ۱۲

قلمدان

قلمدان وسیله‌یی بوده‌است به سان صندوقچه که افزار خطاطی ازقبیل دوات، قلم نایی، چاقو، بلو(سنگ چاقوتیز کنی) ومرکب رابه آن محفوظ نگهداشته در وقت ضرورت ازآن استفاده مینمودند. قلمدان را ازکاغذ های عادی وبیکاره ذریعه قالب چوبی میساختند. طریق ساختن آن بسیار آسان است. وقتی که قلمدان آماده میگردید، نقاشان ومذهبان آن راطلاکاری ومیناتوری نموده انواع ترنجها، گلبرگها ودهن اژدرها راروی آن نقاشی مینمودند؛ ولی باتأسف باید گفت که هنر قلمدان‌سازی به کلی ازبین رفته امروزه کسی به ساختن آن آشنایی کامل ندارد.



شکل ۱۵

ابره (ابری)

ابره از کاغذ ورنگهای متنوع ساخته شده درخطاطی به کار رفته است. ابره شکل تزیینی دارد، خطاطان وعلاقه مندان این هنر، خطوط مختلف، مخصوصاً نستعلیق راروی آن به صورت «چلیپا» مینویسند. طرز تهیهٔ مواد وساختن ابره بدین گونه است: شملیدنباتی است که کاشته میشود. دانه‌های خورد وریزه دارد. مقداری ازآن را در بین دیگ انداخته آب لازم را بر آن علاوه مینمایند و برای مدتی آن راجوش میدهند تالعاب نماید. بعدمواد مذکور رادریک تکهٔ تافته انداخته آب آن را از تکه کشیده صاف مینمایند. ثفالهٔ اضافی مواد آن رابیرون انداخته آنگاه مایع مذکور رادربین طشت همواره و

مسطح قرار میدهندو رنگهای متنوع ، که قبلاً در پیاله تهیه شده ، مقداری از آب حریته(۱) به آن اضافه میکنند تاترکیب رنگ را سرعت بخشد، سپس از رنگهای مطلوب توسط قلم مو(برسک) مقداری رنگ را گرفته بالای ماده تهیه شده میچکانند و با یک آلهٔ نوک نیز مانند پر کار و یا پر مرغ رنگ را روی مادهٔ مذبور پخش و هموارنموده گلبرگها را تشکیل میدهندو بعد کاغذهای سفید و نسبتاً جاذب را بالای شملید قرار میدهند و لحظه‌یی بعد کاغذ را بر میدارند ، گلبرگهای متنوع و مختلف روی صفحهٔ کاغذ نقش میبندد . سپس مقداری آب بالای آن میریزند تا لعاب زیاد شملید بالای کاغذ باقی نماند بعد آن را زیر شعاع آفتاب قرار میدهند که خشک گردد و بعد از آنکه کاغذ خشک شد، آن را با مصقل ، صیقل داده خوب مهره کشی میکنند که برای خطاطی آماده گردد.

ابری را میتوان از یک نوع رنگ نیز ساخت . همچنین ابری را با عین عملیه میشود از نشایسته به دست آورد.

---

(۱) حریته ، نباتی است به‌گونهٔ فندق که در طبابت یونانی از آن استفاده مینمایند ، و در هنر ابره سازی نیز از آن کار میگیرند . حریته را در بین ظرفی نموده قدری آب به آن میافزایند و مدتی میگذارند تا جرم آن همراه آب مخلوط گردیده مادهٔ کمرنگ مایل به نارنجی به دست آید. بعد چند قطره از آن را همراه رنگها مخلوط نموده ابری را میسازند. این ماده ترکیب رنگ را تسریع میسازد.

لیکونکی : پروفیسور ویلیم فرانسس مکی
ژباړونکی : پوهاند محمد رحیم الهام

د دویمې ژبې د تدریس پرابلمونه

-۲-

نو لسمه پیړ ی :

د نولسمې پیړۍ په پیل کې دژبې دتدریس دمیتود ونو په وړاندې یو عکس العمل را منځ ته شو. دجیمز هملټون (۱۷٦٤ـ ۱۸۲۹) په پیروی باندې ، څو تنو دژبې ښوونکو لکه جاکوتوت او توسینت ـ لنګنشیلد د دویمې ژبې له متنو نو څخه داستقرا یې ګرامر را ایستلو ته بیا مخه وکړه. خو هغه متنونه چې دوی استعمالول ډیر ادبي ، یا داچې په انجیل پوری اړوند اثرونه وو ، اوله دې کبله لومړنی زده کوونکو ته یې زده کړه ډیره ګرانه وه. د دې نیمګړتیا دلیری کولو له پاره سیدنستوکر په ۱۸۱۱ کې دداسې یو متن په لیکلو بریالی شو چې پر بسیطو جملو باندې بنا واو د ژبې زیاتره ګرامری جوړښتونه پکې مرجود وو. د ده دغه نوښت د ه ان او ورپسې د اولندورف له خوا تعقیب شو. چاچې د سیدنستوکر دنامربوطو ګرامر ـ ښود جملو تدریس ته اصولي بڼه ور کړه کارل پلوتز (۱۸۱۹ـ۱۸۸۱) وچې دهغه د تدریس میتود په یورپ کې تر مړینې وروسته یې هم تر ډیر وخت پوری دوام وموند . دهغه میتود دوی برخې لرلې :

(۱) دګردانو نو قاعدې ،

(۲) دترجمې له پاره داصلي او دویمې ژبې جملې (معکوسې ترجمې). دنولسمې پیړۍ په بهیر کې په ښوونځیو کې د پلوتز د ژبې دتدریس اصول معمول و . د دویمې ژ بې د زده کړ ې له پاره

لومړی ژبه استعما لیدله . دزده کړی پروسه داسې وه : د ګرامری قاعدو ز ده کول ، پرکلمو باندی دګرامری قاعدو تطبیقول او دجملو دترجمه کولو په ترڅ کی دقاعدو دتطبیق زده کول.

په دی وخت کی ، په تیره بیا دپیړی په وروستی نیمایی کی ، د دی میتود په وړاندی عکس العملونه څرګند شول او په پای کی یو غورځنګ ورځخه وزیږید. ددی غورځنګ مخکښ کلاو دمارسل نومید. ده په خپلو هغو آثار وکی چی دژ بی دزده کړ ی په برخه کی یی په ۱۸۶۷ کی ولیکل دترجمی او دګرامر دقاعدو زده کړه بنده کړه . د ده میتود په دی ډول و :

(۱) پرمتنونو باندی پوهیدل ،

(۲) دهغو ډیر زیات او ریدل ،

(۳) دبسیطو او اشنا مواد ولوستـل ،

(٤) زغیدل ،

(٥) او په پای کی لیکل .

په ۱۸۷٤ کی سوویور دهمدغه‌شان اصولوملاتړ کاوه ، ګرامر او ترجمه یی‌هغه‌وخت ورسره ګډول چی زده‌کوونکی به‌په ژبه باند ی ښه وپوهیده . په ۱۸۶۶ کی هینس دژبی دتدر یس له پاره یو خصوصی نېوونځی په «طبیعی میتود» باندی پرانیستی و. داکار دپلرتز ، ان اواولندورف دګرامر ترجمی دمیتودونوپه مقابل کی یوافراطی عکس العمل و .

د ۱۸۸۰ په شاوخوا کی دژبی په تدریس کی یونوی عنصر ور زیات شو اوهغه فیزیکی فعالیت و داهماغه کال دی چی‌ګوین لومړی پلانځپل «دژبو دښوولو مطالعی‌فن» خپور کړ.که څه هم ، په‌فرانسه کی چاورته پاملرنه ونه‌کړه ، خوکله چی په‌انګریزی باندی وژباړل‌شوپه انګلستان ، جرمنی اود امریکو په متحده ایالتونو کی یی ډیره اغیزه وکړه ، اودهغه مفکوری د«مستقیم میتود» په رامنځ ته کیدوکی ډیوی منبع په توګه‌کار ورکړ. ګوین ، دهمبولت ملګری ، دمعاصری ارواپوهنی پرنسیپونه ، دمفکورو دګډون ، دلیدلوور کیدنی ، دحواسوپه واسطه دزده‌کړی ، دپاملرنی دمرکزونو ، په ورځینو مأنوسو اقتضاګانوکی دلوبی اوفعا لیت پرنسیپونه تطبیق کړ ل . دهغه په کورس کی هره جمله له نورو جملو سره‌په یوه «تاکنه» کی مربوطیدله اوهره تاکنه له بلی تاکنی سره په یوه « لړی » کی ګډیدله او هره لړی له نورو لړ یو سره په یوه عامه لړی کی ترکیبید له . هرجمله د ویلو په ترڅ کی تمثیلید له . ژبه

یری د غوزله لیاری معرفی کیدله، او وروسته دسترگی اولاس له لیاری دلوستلو اولیکلو په واسطه
یه کیدله. ټول لغتونه، د ۸۰۰۰ کلمو په شاوخوا کی له فعالیت اوعمل سره مربوطیدل . دګرین په
ـ جمله د وینا بنسټیز واحد ګڼل کیده او هره جمله باید له بلی جملی سره دیوه ځنځیر دجوړولو له
ه ګڼده‌شوی وای. د جملو دغه ځنځیرونه د زده‌کوونکی له ورځینو چارو اوفعالیتونوسره د علاقی
بنسټ باندی، اونه دښوونکی پردا، جوړیدل .
دهمدی مهال په شاوخواکی ، دژبی په‌تدریس کی‌یوبل‌نوی‌عنصر ورزیات شو، اوهغه تشریحی
پوهنه وه. که څه هم دژبی زغونه ددی پیری له نیمایی څخه وروسته درو کټ، ایللس، بل، سویت،
ورز، کلنګارد، پاسی اونور واه حوا څیړل شوی: اوهمدارنګه دسیس په واسطه دژبی پـــــه
ماصر تدریس کی تطبیق شوی و ، خودا وایی‌توروچی دژبی د تدریس په یو میتود کی یی ورڅخه
ـ واخیست. وایی‌تور په خپله یوه بحث پاڅوونکی رساله، چی لومړی پلاپه ۱۸۸۲کی خپره شوه،
وترډبیرونځی دګرامر-ترجمی‌میتودونه تحلیل‌اوپرهغو باندی‌یی سخت اوتوندانتقادوکړ ؛خولەدی
ـسره‌یی یوځای دژبی د تدریس دیوه نوی دودپیشنهادهم وراندی کړ. ده اوپیروانویی دتدریس
، له ګرنی ژبی څخه کاوه اوداسی د تدریس یومیتود یی رامنځ ته کړ چی کلمی په جملوکی کارول
ـی، نه په ځانګړی توګه؛ ځکه چی جمله دوینا بنسټیز واحد ګڼل کیده. جملی نه سره جلاکیدنی ؛
قرینوکی له داسی نوروجملوسره استعما لیدی، چی ټولی‌دزده کوونکوله علاقی ورموضوعګانو
ـه مربوطی وی. نوی موضوعګانی دحرکاتو او تصویرونو اوداسی‌کلموپه مرسته تدریسیدی چی
نکی زده‌شوی‌وی. لوستل وروسته‌اویواری ددرسی موادو د تدریجی‌لوستلو په ترڅ کی‌ښودل‌کیده
ـ د دویمی ژبی دخلکو دهستوګنی دځای‌اوکلتور ښکارندویی کوله. ګرامر په استقرایی‌توګه‌دمتنونو
ـستلوپه ترڅ کی تدریسیده .
دغه مفکوری اوزده بحثونه راپورته اود مخالفوخورا ریاتی لیکنی اوآثار رامنځ ته کړ. خوسره
ـی په جرمنی، سکاندینا ویا او دپیری له نیمایی څخه راوروسته په فرانسه اوانګلستان او متحده
لتونوکی یی ملاتړ کیده، پردی میتودباندی بحثونه، چی زغیز میتودیا اصلاحی میتودنومیده، په
اوډیر توافق سره پای ته ورسیدل. دګوین له ځینو پرنسیپونو سره دګډ یدوله امله دمستقیم میتود
ـ وځنګ پیل شو.

په مستقیم میتودباندی دتدریس غوبخنګ په لومړی سرکی پوره بی نظمه شانته و. ښوونکی دکتاب ځای نیولی و. دتمثیل په واسطه یی دتدریس تخنیک‌نه‌درلوداوګردسره‌یی دخپلی‌خوښی چاری سرته رسولی. کله کله دژبی اصلی زغیدونکی دنمونی په توګه، چی نیمه پیری وروسته یی د «معلومات ورکوونکی» نوم وګاټه، استعمالیده. خبره دا سی شوه‌چی دوابیتوراوګوین پرنسیپونه په عمل کی تراندازی زیات خلص اولندکړی شول. دغه اصول له «طبیعی میتود» سره ګډو ډ او اشتباه شول. په طبیعی میتودکی دژبی زده‌کړه دماشوم‌دژبی دزده‌کړی په څیر اتکلیدله. که به زده‌کوونکی له‌هغه شی نه چی یی اوریدیوه‌توته زده‌کړه، درسته وه. د «طبیعی‌تیاکنی» اصل به دهغه اړتیا پوره کوله. که به یی زغیدلوکی یواری غلطی کولی، لږترلږه به‌له ژبی سره آشنا کیده اوپه پای کی پرخپلو غلیطو باندی پوهیده اوسمول به یی. په دی توګه د ژبی د تدریس میتود د منطق د پرنسیپونوله وچ تطبیق څخه داروا پوهنی دپرنسیپونو یو— اړخیز تطبیق ته ورواوښت.

د مستقیم میتود انتقادګر ان کم نه وو. په بیره بیره به یی دی ته ګوته نیوله چی دماشوم له‌خوا د طبیعی تیاکنی تیوری په د و یمه ژ به‌کی د تطبیق و ړ نه د ه ؛ اوکه مشکلات نا بیر ه سر ه ډ یر انبارشی یوازی مبهم‌توب، علطی، بیځایه وخت تیرول اوبی دقتی منځ ته راولی. دوی به داهم ویل چی ددی میتود ښوونکی باید به دویمه ژبه‌کی ماهر اوروان وی؛ په ژوندی توګه اوله غما نه ډک تدریس وکړای شی.

ددغو تخنیکونو پلویانو دی باندی اعتراف کول چی یو سیستم ته اړتیا لری. دزغیدوبنستیزه ونډه او سم اوریدلو ته اړتیا د دی سبب‌شوچی معیاری تلفظ زده کړی شی. نتیجه‌دا شوه چی په دی میتودیی له لومړی پیل څخه دواولونو اوکانسو نا نتی زغونو منظم تمرینونه داخل شی او په د ی کارکی له فونیټیکی الفبی‌څخه کار واخستل شی. کله به چی زغونه پو ر ه زده شول، بشپړی جملی د هغوی له معنی سره، چی د شیا نو په واسطه افاده کیدل، تدریسیدی. دغه جملی بیا وروسته په محاورو (دیالوګونو) او ټوکو کی ځاییدلی.

شلمه‌پیړ ی :

دادشلمی پیړی پیل و چی په‌کی د مستقیم میتود درسی کتابونو مشخص نمونی وموندلی. ددی اصل په پیروی سره چی د دویمی ژبی په تدریس کی دی قطعاً دزده کوونکی له ژبی څخه استفاده

ونه شي ، نيپيکث درسي متن له شفاهي ژبي سره پيل کيده ، لوستل ور وسته تر يوي مودي شروع کيدل او دليکلو وار تر هغو ور وسته راته .

پر شفاهي ژبي باندي کار ، دفونيتيکي الفبي په مرسته ، دزغونو په مطالعه پيل کيده . دغه زغونه په جملوکي استعماليدل او د جملو معناوي دا نځور ونواوتعريفونو په واسطه له تمثيل اوحرکاتو او دښوونکي له نوښتونو او ابتکار ونو سره يوځای ښانيدلي . دژبي جوړښت داستنباط اوتجريد پربنسټ باندي پوشان کيده . دلوست مواد په معمولي اورايج سبک باندي ليکل کيدل او د ژبي دزغيد ونکو له ژوند او کلتور سره يي ارتباط لرل

ددي له پاره هم هڅي وشوي چي دژبي جوړښت او معني په يوسيستم کي وعوړځيږي . درسي مواد داسي درجه بندي کيدل چي محکيني تولگي په ورروستني باندي منتج شي . له خاصو تخنيکو نوسره دښوونکو دروز لو ارتياهم ومنله شوه ، درخصتيو په وخت کي خاص کورسونه ددي مقصد له پاره دا ير يدل . له دي غورځنګ څخه په وياناکي د۱۸۹۸ کال د معاصر وښوونکو په بين المللي کنگره کي ملاتړ وشو . په کنگره کي دا اصل ومنل شوچي په هر لومړي درس کي دي دمستقيم ميتودڅينو ارخونو ، لکه ديالوگونو اوتمثيل ، ته ځای ورکړشي . اود ۱۹۰۰ کال دلپزيک په کنگره کي تصويب وشوچي په لوړو ټولگيو کي دي نوي اصول تطبيق شي . دغه اصول داوچي په ټولگي کي دي يوازي اويوازي له دويمي ژبي څخه کار واخيستل شي د معاصر شعر متنونه دي واوستل شي ، په حارجي کلتور باندي له موادو ، استقرايي گرامر ، اومعاصر ادبي متنونو څخه دي استفاده وشي اورده کوونکي د ی دغه لوستلي مواد د تمرين په منظور په خپله وليکي .

داسي بريښي چي د « مستقيم ميتود » اصطلاح به په۱۹۰۱ کال کي ، کله چي د فرانسي د عمومي زده کړي وزارت په خپله يوه اعلاميه کي دغه اصطلاح تشريح کړه ، باب شوي دي . په ۱۹۰۲ کي د «ليگيو» په يوفرمان کي ، چي په هغه وخت کي ورير وme thOde directe په فرانسه کي دخارجي ژبر دتدريس يواريني منل شوي رسمي ميتود وگڼل شو . په همدغه کال کي «مستقيم ميتود» دوايتور له زغږوهني سره يوځای په جرمني کي هم رسمي بڼه ومونده . دهمدي پيړي له پای څخه مخکي دغه ميتود په انگلستان کي معرفي شوي و ، خو رسمي شوي نه و . معرفي کوونکي کي وا لتر ريمان و . درسمي ميتود په بڼه دمستقيم ميتود تحميل په اړوند و هيوادونو کي د بر ی ستونزي را منځ ته

کیږي. یوه ستونزه داوه چې ددې میتود دتطبیقولولپاره روزل شوي ښوونکي موجود نه وو. زیاتره ښوونکي نه په ژبه ا وتخنیکونوکي مهارت درلود ، نه هغه توان چې ددې میتود په تطبیقولوکې ورته اړتیاوه . د تخنیکونو په مورد کې ددې میتود استعمالوونکو ښوونکوترمینځ د معلوماتوبدلول را ـ بدلولو او تجزیات ضرورت احساسیده. نودژبې ښوونکودهغومرکزونو په کتلوپیل وکړچې دغه میتودپه کې بریالي و. دوی خپل لیدلي تخنیکونه تشریح کول او چاپول یې .دبیلګې په توګه، پیشیل وروسته له دې چې مستقیم میتودیې په عملي توګه دبوردوپه لیسه کې په کال ۱۹۰۹ کې ولید، خپل احساسات اوتبصرې یې د انځورونو، دبوالي تصویرونو، اعلانونو اوسندرو داغیز منې کارونې په باب خپاره کړل .

دمستقیم میتود داصولولپاره خپریدوسره سم، ددرسټوالي اندازه کیدونکو معیارونو ته د اړتیاالـه کبله، په پرله پسې توګه موافقې و ر سره کیدلې . دلغاتو، تمرینونه او منظم ګرامري تکرارونو ورسره ز يات شول. په یوه پوره لوړه سطحه کې ترجمه شامله شوه او په تېولو مراحلوکې ددرسټوالي مشخص معیارونه ضروري بریښیدل .

په عمل کې هر هیواد دمستقیم میتود په تطبیق کې خپل شرایط په نظرکې نیول. دغه میتود، پسـه جرمني کې دوالتر ، ونت ، هارتمان ، کلنګادت ، کو هن او هاوسکیحت له تبلیغ نه و روسته له ځنځنې میتود سره ګډ شو اویو داسې ترکیبي میتود ترې جوړشرچې «التقاطي میتود» نومیـد. په دې ترکیب کې ژغېږو هنه ، مستقیم درکڅ ، استقراء او دمستقیم میتود د عصر ې متنو نه دګر ا مر له منظمې مطالعې سره چې ځنځنې بنه یې لرله، شامل وو. په فرانسه کې دغه شان یوترکیب «فعال میتود» ر امنځ ته کړ. په سویس کې ان په کال ۱۸۸۷ کې آلژ ددې میتود دمستقیم درکڅ برخه له دیوالي انځورونو ا و دغه شا ن نورو وسیلو سره ګډ ه کړ ه . د تد ر یس د تخنیکو نو په با ر ه کې دآلژ لیکنې د مستقیم میتود دتخنیکو نوپه با ب غني مواد رامنځ ته کړل . په بلجیم کې د غه میتود د « ملیون » له خوا، او په غیر مستقیمه تو ګه د حکو مت له خو ا چې په ۱۸۹۵ کې یې یو فر ما ن د ا سې صادرکړ چې شفا هي ژبه دې باید دژبې دتدریس په ابتدایي پړا وکې اسا سي وګڼهله شي ا و په طبیعي او دمستقیم درکڅ په تخنیکڅ دې تدریس شي، ومنل شو. خوهلته هم دغه میتود ترکیبي بڼه ومونده . په انګلستان کې هم دامیتودباب شواوله ۱۸۹۹ څخه یې ۱۹۲٤ پورې دوا م وکړ خوسره له دې هم منځنیوسریوښوونځیو

کې له سقوط سره مخامخ کېده . ماهر ښوونکي چې حپلــه زياته انرژي اووقت په هر درس کې مصرف‌ړي موجودنه وو. نوښه نتيجه تري لاس ته‌نه راتله. ښوونکو‌به ورو ورودګرامر – ترجمې ميتود ته رجعت کاوه .

په امريکاکې دمستقيم ميتود کومه خبره نه اوريدله کيده ، ترڅوچې د «دوولس کسيزي کميټې » په راپورکې ددې ميتود شرحه رشوه. په راپورکې ويل شوي روچې «په زغيدوکې مهارت دې د برمهم ونه ګڼهل شي ، بلکې دژبپوهنيز و څيړنو اوادبي کلتور له پاره دې کومکي وګڼهل شي . علاوه پردې شرايط په هغه وخت کې داسې وچې يوازې د دويمې ژبې د لوستلو امکان موجودو ، نه په هغې کې د زغيد وامکان.

دکميټې طرحه دګرامر-ترجمې له ميتودسره سمون لاره. په دې کې دګرامر ، دساده نثر ترجمه اودخارجي کلمو داوريدلواو تلفط کولو تدريس شامل و. د خارجي ژبې د تدريس اصلي مقصد داوچې زده‌کوونکي ددې له پاره چې ولوستلای شي په ترجمه‌کولوکې مهارت ولري. د زده‌کرونکي مهارت په مورنۍ‌ژبه‌کې مهم بريښيده. له ۱۹۰۰ څخه تر ۱۹۱٤ پوري دفرانسوي ، جرمني ، اسپانوي اوايټالوي ژبو درده‌کړې له پاره دګرامر- ترجمې له ميتودسره‌سم درسي متنونه‌وليکل شول. آخريني هدف په ټولوکې داوچې زده‌کوونکي خارجي ژبه ولوستلای شي. په خارجي ژبه خبرې کول کوم اهميت نه درلود.

په خارجي ژبه خبرې کول ، چې په نصاب کې‌شامل نه و، دژبې‌دسوداګرانوله خوا تأمين شو. په‌دوی کې‌تر ټولومشهور ماکسيميلن برليټس نوميده چې‌يوخصوصي‌ښوونځی‌يې په‌کال ۱۸۷۸ کې پرانيست. په‌خارجي ژبه خبرې کولوته ضرورت دومره زيات شوچې د برليټس کورنۍ د نړۍ په بيلابيلو هيواد و نوکې نژدې دوسوه خصوصي ښوونځي پرانيستل . په څينو دغو ښوونځيوکې د ٦٠

ژبوندریس کیده. دتدریس دول مستیقم میتودته ورته و. تهول درسونه شفاهي وو. درسي مواد پرورځني عادي خبرو اترو او لغاتو باندي بنا کیدل.

شفاهي ژبي ته دا تیاله امله، چینو امریکایي اوکانا دایي ښوونکو د نوي« ریفورم» تخنیک، چي په یوروپ کي يي رواج درلود، باب کړ. دشفاهي ژبي دتدریس دسوداګري بازار ښه تودشو، چونه ماهر ښوونکي وجود درلود، ارنه ښوونکو ځپل وخت او انرجي په صادقانه توګه مصرفولای شول.

دمیتود دستونزي دلري کولو په نیت دتجربو یوه لویه پروژه طرحه شوه. له ۱۹۲۰ څخه تر ۱۹۳۵ پوري د تجربو دوره وه چي په امریکا کي پیل او په تهورنتهوکي ختم شو. دامریکا او کانادا د یوي ګډي کمیټي له خوا «۱۷» تهو کونوکي یورا پورچپور شو چي د ژبي دتدریس تهول اړخونه، لکه شاملیدل، لاس ته راوړنه، ار مونیه، لوستل دلغاتوکنټرول او مأخذونه په کي څیړل شوي وو دد عوڅیړنو ورو ستي نتیجه داسي شوه: له دي امله چي زده کوونکي د نا ممکن د لاس ته را وړلو له پاره ځپل وخت ضایع کوي او ځپل دوه کاله په کي تیروي، نوښه به داوي چي یوګتهورکاروشي سددویمي ژبي دلوستلو محدوده یوهه. داعداداو استعمال، نحو، د مصطلحاتو فهرست، تعویضي متنونه، ښه ترامیتودونه او دزده کړي شخصي معیارونه باید را مینځ ته شي، د دوو نړي والو جګړو په منځ کي ددویمي ژبي دتدریس وضعه دغه شان وه. ترڅو په نتیجه کي «دلوستلو میتود»، چي کنترول شوي او محدودي کلمي په کي زده کیدي، منځ ته را غي. یوا زي په متن با ندي پو هید لي حتمي و: په تونده تمرین باندي زور اچول کیده او په چوپتیا سره په ډیرو لوستلو. خو څرنګه په چوپتیا سره لوستل یوه شخصي معامله وه، نو ښوونکو به د درس وخت دزده کوونکو په ژبه باندي په خبرو او د دویمي ژبي دویونکو دکلتور په تشریح کولو ضایع کاوه.

په دغو شرایطو کي امریکا دنړي والي دویمي جګړي میدان ته ننوته. سمندري او مځکني ځواکونه یي

دمځکي د سر هرگوټ ته ود انگل ار مجبور شول چې په بيلا بيلو ژبو وږغيږي . دامريکي حکومت له پوهنتونونو څخه مرسته وغوښته او دارد و دمخصوصې تربيتي پروگرام يې را منځ ته کړ او مکتبونه يې ورته پرانيستل. په دغو مکتبونوکي دخارجي ژبې رده کړه او رده کړه د عسکرو يوار يې د نـده وه. او په دې توگه «عسکري ميتود» منځ ته راعې . دامريکې حکومت مثبته نتيجه عو ښتله او همه داوه چې سپاهيان په خارجي ژبه روانې خبرې وکړي. بيلابيل ميتودونه تطبيق‌شول دژبپوهې‌که‌له‌ماهرانو او بشر پېژندونکو څخه مشورې وغوښتلې شوې. بوآس، سپير اوبلوم فيلډ پر دغو معما ډوله ميتودونو باندې اعتراضونه وکړل‌او علمي ډوله‌گرامرو نه‌يې وعدل. د شماهي ژبې رده کړه اهميت‌وموله دلوستلو اوليکو حداقل اودگرامر اساسونه تحويز شول. ددرس دپاره داسې‌واره واره‌توليگي جوړ شول چې يوژ ېپوهاند به دخارجي ژبې د يواصلي وعيدونکي (معلومات وروکونکي) په مرسته په کې درس ورکاوه .

له دې نه ښه نتيجه لاس ته راغله اودجگړې ترپای ته رسيدو وروسته دغه ډول سوونځي‌دنړې په بيلابيلو هيوادوکې خپل دايمي فعاليتونه وسائل .

(نوربيا)

مأخذونه :

Language Teaching Analysis, William Francis Macky, B.A., M.A., A.M., D.Litt, Bloomington and London, 1967, PP. 143-150.

پوهنمل محمد هاشم بشریار

سالمې روزنې ته دځوانانو اړه

دهغه اهمیت او ارزښت له مخې، چې دځوانانو کار او فعالیت یې دنن ورځې په اقتصادي او ټولنیزو پرمختګونوکې لري، نوځکه ددوی روزنې اوپالنې ته پام اړول‌هم، دنن و رځې دمهمو غوښتنو څخه دي. اوله همدې امله په دې لیکنه کې هم، دځوانانو دکار پر ارزښت، ددوی روزنې اوپالنې ته اړه . هغه ختډونه چې د دوی دروزنې په لاره‌کې را منځ ته کیږي، د دوی دخپل ځانې مطالعې پرارزښت اوهمدارنګه داچې دوی دخپلې روزنې لپاره‌دکومومنابعوڅخه ګټه اخلي، رڼا اچول شوې ده .

په داسې حال کې چې ماشومان ، ځوانان اوزاړه ټول، دهرې ټولنې اوهر هیواد په زړه‌پورې ارزښتمنې اوګټورې پانګې وي، خو بیاهم د دې سره سره ځوا نان، ځوان قو تونه اوځوان پیاوړه غورځنګونه، هغه‌ستر اواوزښتمن عوامل دي، چې په مستقیم ډول دیوې ټولنې په وده‌اوپر مختګ‌او په دې توګه دیوې ټولنې دمادي ارمعنوي ستر و نعمتونوپه تولید اورامنځ ته کولوکې، ټاکونکي او پریکړونکي رول لري. لکه چې په دې برخه کې د ا.خ .د. ګ‌ڼ. دمرکزي کمیټې عمو مي منشي او د انقلابي شورا رئیس محترم ببرك کارمل داسې یادونه‌کړې‌ده : «ځوان زده‌کوونکي اومحصلان دهیواد دراتلونکي دملي کدرو نو لا یزال قوت دي. هغوی د پلرنی وطن تکړه او جوړونکي ز امن دي او د هغوی مادي او معنوي غوښتنو ته جدي پا ملرنه اړول کیږي . موږ باید ملي جهاد او حپلمه مبارزه دبیسوادې پر ضد او په ځانګړې توګه دځوا نانو په منځ کې سخته پیاوړې کړو. زموږ شعار دادی :

هرڅه چې ډیرښه او غوره دي باید دماشومانو په‌خدمت کې وي...» (۱)

دځوانانو او دځوان قوت دکار او فعالیت ارزښت په ځانګړې توګه نن ورځ په ملي او بین المللي سویه له ورایه څرګند وي. دد غې خبرې لپاره یوښکاره او څرګند ثبوت دادی چې سږنی۱۹۸۵ عیسوی کال د ملګرو ملتونو دسازمان له خوا دځوانا نو دبین المللي کال په نامه نومول شوی دی. اوپه دې توګه د دغه کال په ترڅ کې دنړۍ په بېلا بېلو هیوادونوکې، دځوانانو د رول او نقش، دهغوی دکا راوپیکاراودنړۍ والې سولې او امنیت په تأمین کې، د دوی د انساني مبارزې او ستر رسالت په هکله مارشونه، غونډې او میتینګونه ترسره شول، چې یو د دغو مهمو مثالونو څخه هم د ځوا نانودددولسم نړی وال فستیوال و، چې سږکال موږ دشوروی اتحادپه مرکز ښکلي ښار مسکو کې دهغه شاهد وو.

دنورو هغو زیاتو هلو ځلو او کوښښونو په ترڅ کې، دځوانانو دکار او فعالیت یو ستر ارزښت د نړۍ والې سولې او امنیت دتأمین او ټینګولو لپاره ددوی په سحته او پیاوړې مبارزه کې نغښتی وی. چې په دې برخه کې هم د دموکرا تو ځوانانو د بین المللي فدراسیون، دځوانانو د بین‌المللي اتحادیې، او دځوانانو د داسې نورو ملي او بین‌المللي اتحادیو او سازمانونو رول اونقش دورایه څرګند وی. لکه چې په دې هکله څو کاله په خوا دنړۍ ددموکراتو ځوانا نو غونډې چې په ۱۹٤٥ کال په لندن کې جوړه شوه، داسې ویلي دي:

«ځوانان هیله لري چې دتیروکلونوپوځي بریالیتوبونه، همیشنی سولې اوامنیت ته‌ورسیږي» (۲)

ځوانان او ځوانان قوتونه، دیوې بشري ستري نیرو او یا هم په بله ژبه دنورو ستر و تخنیکي او صنعتي وسیلو په توګه، دخپل ځان دودې، پیاوړتیا او سمبالښت او یاپه بل عبارت دځان روزنې اوعلمي پیاوړ تیاته اړه لري. نوله دې کبله ځوانان باید وروزل شي، خوهغوی باید دعلمي‌او فلسفي وروستیو په لاس راوړنو او همدا شان دټولنیز پرمختګ‌اوټولنیز تکامل‌د دیرولوړواوعالي‌خصلتونو او انساني سپیڅلو اخلاقو سره سم وروزل شي تر څوهغوی په دې توګه انسان ته دهغه دحقیقي مفهوم سره سم دانسان په توګه وګوري، اوخپله ټوله نیرو، پوهه اوتجربه په ربښتیني توګه دهغه په خدمت کې په‌کار واچوي او هیڅکله پرې نږدي چې یو انسان بل انسان لوټ کړي، او یا خو هم‌دهغه‌دتحقیر او خوارولو له لارې، خپلې ناوړه ګټې تر لاسه کړي.

زده کړه او روزنه دانسانی او ټولنیز-ژوند دپر مختګ او دهغه دسوکالی او آرامی یو اساسی ضرورت او په دی توګه دانسان یو اساسی حق دی. انسان دخپلو رغنده هلو ځلو او دسالمی زده کړی او روزنی له لاری دحیوانی نړی د ابتدایی ناوړه خصوصیاتو او صفاتوڅخه دانسانی نړی دبشری ځلانده خصوصیاتو او صفاتو یعنی دوستی ، ورورولی دمرستی اوهمکاری فضاته ور ننوځی ، او په دی توګه هغه دانسانی ستر رسالت یعنی انسان ته دخدمت لپاره په ښه توګه چمتوکیږی چی په همدی قرینه کی ، ښوونه او روزنه هم دښوونځی او روزنځی دمحدود دچاپیریال داغیز و څخه دباندی دطبیعت ، ټولنی او اندیښنی ټولی بشپړی اغیزی په خپله ساحه کی رانیسی.

په دی ماناچی انسان دخپل ژوند دکار او پیکار په بهیر کی ، کله چی دهر ډول اوضاعو اوحالاتو او یا په بله ژ به کله چی دهر ډول ټولنیزو او طبیعی پدیدو ، دبیلا بیلو انګیزو سره مخامخ کیږی ، نودلته د دغه متقابل تأثیر په نتیجه کی متأثر کیږی ، بیلا بیلی تجربی په لاس راوړی ، مهارتونه یی وده مومی ، جسمی او ذهنی قابلیتونه یی صیقل کیږی ، او په دی توګه د خپل متکامل مغز او لوړ استعداد او ذکاوت له لاری دخپل شخصیت دودی او تکامل سبب کیږی. لکه چی په همدی بر حه کی د۱۹۱۷ کال دجنوری په میاشت کی ، دسوېښل دکارګر ځوانانو دغونډی غړو ته ، «د ۱۹۰۵ کال دانقلاب په هکله» د و. ای. لینن دغه وینا ډیره ښه ر ښا اچوی: «یوازی مبارزه ده چی استثمارشوی طبقه روزی ، یوازی مبارره ده چی دهغه دپیاوړتیا معیارونه روښانه کوی ، دهغه د پوهی لرلید ونه پراخوی ، استعدادونه یی لوړوی ، عقل تیزوی او اراده یی ټینګوی.» (۳)

خو ددی سره سره ، دغه ټکی هم باید له یاده ونه باسو چی سیستماتیکه ، منظمه او پلان شوی زده کړه دانسان درروزنی یوه ډیره غوره او مهمه وسیله او په ځانګړی توګه دنن ورځی دمتمدن پیچلی او پر مختللی ژوند ، یو اساسی اونه بلیدونکی جزء جوړوی نوځکه همدغه مهمه انسانی اوبشری اړتیا د ملګر و ملتودبشر دحقوقو دجهانی اعلامیی په ۲۶ ماده کی هم داسی څرګنده شوی ده: «هرڅوک دزده کړی او روزنی حق لری. باید دی چی لږ ترلږه په ابتدایی او بنیادی تعلیما تو پوری مربوطه زده کړه او رورنه وړیاوی ابتدایی تعلیم اجباری وی. بایده دی چی د کسب او کار زده کړه عاموالی وعمومی ـ ښایی دعالی زده کړی لار په کامل مساوات سره دهرچاد پاره خلاصه وی ، چی هرڅوک تری دخپل استعداد سره سمه ګټه واخستلای شی.» (٤)

دنیکه مرغه، چې نن ورځ دثور دپرتمین انقلاب او دهغه د نوی بشپړ تیاییړاوپه راتګ سره، زموږ په ګران، انقلابی، آزاد او خپلواك هیواد کی د ټولو پیغلو او ځوانانو لپاره، د هغوی د هراړخیزی روزنی او پالنی او په دی توګه د هغوی دغوره او پتمن شخصیت دجوړونی لپاره، دانقلابی دموکراتیکو پرنسیپونو سره سم، اوپه ځانګړی‌توګه درور نیزو ټولنیزو سارمانونو در امنځ ته کیدوله لاری ډیر غوره اوپه زړه‌پوری شرایط مساعد شوی دی، چې دوی کولای شی په ډیره‌ښه توګه اوپه اسانی سره دهغو څخه ګټه واخلی، لکه چې په دی برخه کی بیاهم زموږ محبوب رهبر، پیغلی اوځوانان، زده‌کړی، کار او انقلابی مینی ته داسی رابولی: «درس ووایه کار وکړه او دانقلاب څخه دفاع وکړه!»

زموږ دځوانانو دروزنی لپاره سم شرایط·

سمه اوپه زړه‌پوری روزنه، دسمو اوښو شرایطو غوښتونکی ده. څرنګه چې هوا دسمو اوسو شرایطو را منځ ته‌کول. او هغه هم په‌یوه‌داسی هیوادکی‌لکه‌ر مور، چې دتیرو عیاشو اوپه‌ځان مینو رژیمونو څخه، په سلګونو اوحتی رزګونو بیلابیلی ستونزی ور په غاړه دی. څه اسانه کار نه دی. څرنګه چې موږ وایو، چې اوس زموږ په ګران هیوادکی، د زده کړی او روزنی په زړه پوری شرایط رامنځ ته شوی دی، هغه هم دثور دپرتمین انقلاب دملی ـ دموکراتیک‌فیوډالی اوامپریالستی ضد ماهیت څخه منشأ اخلی.

دثور دملی ـ دموکراتیک انقلاب ددغه حصلت اوماهیت سره سم دټولنی ټولی مادی او معنوی شتمنی دستمګرانو اواستثمارګرانو دواک اواختیار څخه راووتلی اوهغه دټولنیز عدالت، مساوات اوبرابری سره سم دهیوادپه ټولوپرګنو اوریارکښانوپوری وتړل شوی. لکه چې په دی برخه کی د ا. خ. د. ګ. دعملی برنامه داسی رښا اچوی: «په بشپړ ډول سره د فیوډالی او ماقبل فیوډالی مناسباتو محوکول، او د فیوډالی لویو ځمکولرلو د لغوکولو او دبزګرانوبی ځمکو کم ځمکو اودکرنی کارګرانوته د ځمکو دویشلوله لاری په بشپړ ډول سره د ځمکو د دموکراتیکو اصلاحاتو پرمخ بیول، دملی اقتصاد دسطحی لوړول دوګړو دمادی اوفرهنګی ژوند دسطحی اوچتول، دافغانستان دخلکوملی فرهنګ ته وده ورکول، او دسیاسی اوټولنیز ژوند دموکرتیزه کول ...» (۵)

چې په دی توګه دښوونی اوروزنی په ډګرکی هم، درده کړی اوروزنی مؤسسو او ښوونځیو

دروازی، دلومړنیو زده کړ وپه ګډ ون اوبیا ترلوړو زده کړو پوری ، د هیوا د په ګوټ ګوټ کی بیله کوم تبعیض اوتوپیر څخه ، دټولو بیوزلو ، محرو ٠واو زیارکښوانسانانو پرمخ پرانیستل‌شوی. دلویانو لپاره دسواد دزده کړی کورسونه په پراخه توګه رامنځ ته شول. دماشومانو اوځوانانو لپاره په عمومی ښوونی اوروزنی سربیره دحرفوی او تخنیکی ښوونی اوروزنی ښوو نځیو پراختیا ومیندله دهیواد دلوړو زده کړو په مؤسسوکی دماستری اواسپرانتوری پروګرامونه په کار واچول شول ، کارګری پوهنځی اودشپی پوهنځی تأسیس‌شوی .چی البته دغه ټولی هلی ځلی دثور دژغور ندهانقلاب په غیږ کی، دکلتوری اوفرهنګی انقلاب دیری په زړه پوری هلی ځلی دی .

همدارنګه په دغوټولو علمی اوروزنیزو سپیڅلو هلوځلو سربیره ، دثور دپرتمین انقلاب په بری سره دافغانستان دخلک دموکراتیک ګوند د حپلوسترو انقلابی اومترقی هراړخیز ومبارزوسره دسم . په عین حال کی ، دوطن درامسو . پیغلواوځوانانو لپاره ، یومطم ، پیاوړی علمی ،اوتربیتی روزنځی هم وګرځید ، چی په دی توګه‌نن ورځ دګران وطن ماشومان اوځوانان د بیلابیلوټو لنیزوسازمانونو لکه دافغانستان د مخکښانوسا زمان ، دافغانستان د ځوانانو دموکراتیک سازمان ، دافغانستان د ښځو دموکراتیک سازمان له لاری دعلمی ، انقلابی تیوری دپرنسیپواواساساتو سره‌سم په انقلابی اومترقی روحیه روزل کیږی نوځکه اوس هم زموږ په ګرانو ماشومانو ، پیغلواوځوانانو پوری اړه‌لری، چی ددغومهمو او ارزښتناکو علمی اوتربیتی اسانتیاوو څخه په زړه‌پوری ګټه‌ترلاسه کړی.

دځوانانو درده‌کړی دلار ی خنډونه

دښوونی اوروزنی دپوهانونوله نظره ، د ماشومانو اوځوانانو دزده کړی اوروزنی په چارو کی په‌عمومی تو ګه ، دوه‌مهم عوامل یعنی وراثت اوچاپیریال‌برخه‌لری. په‌وراثت‌کی‌ټول هغه خصوصیات ، صفات اومشخصات شامل‌دی ، چی یوماشوم‌هغه دخپلی‌مور او پلار اوخپلوانو روتیرو نیکونواواجدادو څخه په لاس را وړی، اوپه‌چا پیریال کی‌هم ټول هغه شرا یط اوعوامل شامل دی ،چی‌دیوه ما شوم دموجودیت دنطفی دتشکیل څخه ، بیاد هغه ترمړینی‌پوری ، دهغه درشداونموپرچاروباندی اغیزه اچوی .

ددی څخه داسی څرګندیږی، هغه عوامل چی دیو ه ماشوم اویوه ځوان په زده‌کړه اوروزنه کی برخه لری، په ربښتیا سره چی ډیر پراخ ، متنوع اوپیچلی دی . نوپه دی توګه دیوه ماشوم اوځوان

دسالمی یارغنده روړنی لپاره ، دهغوتولوسمول، ترتیبول ، تنظیمول ، ترکنترول اوتسلط لاندی راوستل څه ساده ، بسیط اواسانه کارنه دی . اوله همدی کبله دیوه‌ماشوم اوځوان دسمی اوسالمی روزنی ستره‌ستونزه اوپیچلتیاهم په همدغه حقیقت کی نغښتی ده .

دښوونی اوروزنی په چاره‌وکی ، د ښوونکواو روزنکو په‌توګه، زموږ مهمه دنده او بوستر کار دمحیط یاچاپیریال عواملونه متوجه‌دی. اوموږ تروسه وسه ریا ربا سو ترڅوبودا سی‌چاپیریال رامنځ ته کړو، چی په هغه کی ما شو ما ن ارځوا نا ن په بشپړاو هراړ خیز ډ ول سره انسانی ، سالمه اوپه زړه پوری و ده وکړی، اوله دی لاری‌دخپلی تولنی‌اوهیوادنه، د ښه خدمت لپاره چمتو شی. لکه چی دغه ټکی ته دبشری ستراونامتو نابغه کارل مارکس هم‌داسی اشاره کړی ده .که چیری دانسان خوی اوخصلت دچاپیریال‌محصول دی ، نو بایدتر هرڅه‌دمخه‌چاپیریال‌انسانی وګرځول شی.

زموږ دانقلابی ټولنی دماشومانو اوځوانانو دزده‌کړی‌اوروزنی په لاره‌کی داوروهغو یوریات شمیر کورنیو ، اقتصادی اوټولنیز وستونزو سره‌سره‌چی‌دتیرووږستواوترقی ضدرژیمونو څخه راپه برخه شوی دی ، یوه مهمه اواساسی ستونزه‌هم په اوس وخت کی، هغه نااعلام‌شوی جګړه ده، چی دارتجاع ، هژمونیزم، امپریالیزم اوپه سرکی بی دامریکا دامپریالیزم‌له خوا زموږ په هیواداو شریفو هیوادوالو باندی تحمیل شوی ده. دغی ناولی اوغیر عادلانه جګړی دثور دانقلاب څخه راپه دیخوا زموږ خواریکښ اوپه سوله مین هیوادته د ۳۵ ملیارد وافغا نیو په اندازه تاوان رسولی دی . طبیعی ده چی په دی برخه کی زموږ دښوونی اوروزنی سیستم هم ، ددغه ستر تاوان څخه بی برخی نه دی. زموږ زیات شمیر ښوونځی دانقلاب ضد اجیرانوله خوا رنګ شوی دی‌او خاورو سره برابر شوی دی، کتابونه اوکتابونه سوځول شوی دی، اوهمدا رنګه زیات شمیر په پوهه مین اوهیواد مین ښوونکی اوهمداشان په پوهه اوزده کړه‌مین ماشومان او ځوانان وژل شوی دی، چی په دی‌توګه په مجموع کی دغوټولو زموږ د ما شو ما نو او ځوانانو د زد ه کړی اورو زنی ستونزی څوبرابره لویی کړی اوپراخی کړی وی.

خوله بلی د نیکه مرغه اوس زموږ پیغلی اوځوانان اوحتی ماشومان هم‌په‌دی باوری شوی‌وی‌چی دطبیعت‌دقانون سره سم ، دتل‌لپاره نوی پرزاړه اوحق پرباطل‌باندی بری مینده‌وتکی‌دی‌نوځرنګه‌چی زموږ انقلاب یعنی دثور ژغورنده انقلاب‌یوه‌نوی پدیده‌ده ،نوی‌مضمون او یوه‌نوی محتوی‌لری،

د نړۍ څخه ننګه اودفاع کوي ، اوپه هيواد کې د يوې د اسې نوی تهولنې دجوړيدو شکل لري چې په هغـه کې د سړي په وسيلـه دسړي استثمار نه وي . نو ځکه دغه بوڅلانده حقيقت اوپه عين حال کې يوسپيڅلې حق دی، اودغه حق حتماً پر باطل يعني دامپرياليـزم، هژمونيزم، صهيونيزم اودارتجاع پر بې بنسټه دسيسو باندې بريالی کيدونکی دی .

رموز ځوانان خپل ځانې روزنې ته سخته اړه لري

دښوونې اوروزنې په پراخ اوا وږده بهير کې، کوچيني ماشومان اوتنکي ځوانان دپوره پاملرنې او جدي توجه وړوی. ميندی اوپلرونه ، مشرا ن اود ښوونې او روزنې د چارو نورو تول مسؤ ولان مجبور اومکلف دی ، چې دهغوی څخه خپله مرسته، همکاري او لارښوونه ونه سپموی. اماد هغه په خلاف ځوا ن نسل اوځوا نا ن چې درشداو پوخوا لې نسبتاً يو ی لوړې مرحلې ته ر سيد لی دی . هغوی بايد ددی توان ولري چې دنورو مشرانو اولارښودونکو دمرستې اوهمکاري څخه پرته ، په خپله دخپلې زده کړې اوپوهې اودخپل شخصيت په رشد اوا نکشا ف کې اغيزمنه برخه وا خلي، ځکه ددی لپاره چې يو ځوان وکولای شي دخپل ګران هيوادپه دغـه اوسني مترقي اوانقلابي بهيرکـي ، پـه ديره ښه توګه خپله ملي انسانـي اوانقلا بـي ونـده پرځای کـړي هغه بايـد ترهـرڅه د مخه لومړی په خپله هم دخپل ځان په پوهيدنه اوروزنه کې ډير ټينګ اوچټک ګامونه پرمـخ واخلي . دغه يوروښانه حقيقت دی، که چيرې له يوی خوا رموږ اوسنی عصر دسولې اوسوسيا ليزم، دمترقي، انقلا بي او آزادی ښيوونکو غورځنګو نو عصر د ی ، نوله بلې خوهمدا شا ن دسا ينسي ا و تکنا لوژ يکې سترو پرمختګونوعصرهم دی، چې هغه د خپل ځان سره ځانګړې هيلې اوغوښتنې لري. نوددی لپاره چې ځوک اوپه ځا نګړ ی توګه يو ځوان وکولای شي ، په : غه علمي، تکنا لوژيکي او پيچلي عصرکې ، يومناسب اوپه زړه پوري ژوند ولري، هغه بايد تر هرڅه دمخه ددغه عصرپه ماهيت اومحتوی اوهمدا شان د هغه په ځا نګړو غوښتنو باند ی ځان وپوهوی، خوښکاره ده چې دغه کا ر په ناپوهي اوپه پټو سترګونه شي کيدای بلـکې د ه مهم اوسترکار يوالې اويوا ځې هغه وخت ترسره کيدا ی شي، چې رموز ځوانان و ينبل اوهوښيا ر شي او په پرله پسې توګه هر اړ خيزه ، ژوره اويوه منظمه پلا ن شوی مطالعه واري .

خوله بلې خوا په تأسف سره بايد وويل شي ، چې زموږ ځينې ځوانان، حتی د پوهنتون په سويه

هم لکه چې بنایي دخپل ځانې رده کړي، لوستو او مطالعې سره مینه نه لري. داستادانو لکچر او ویناوو ته ژوره پاملرنه نه کوي ، ورکړ شوي کورنې دندې په مینه او علاقه او په خپل تا کل شوي وخت سره سر ته نه رسوي. بنایي هغوي داسې فکر وکړي چې یوا ځې د دپیلوم او شها دتنامې تر لاسه کول به د دوي دردودوا کړي ، اما هغوي باید په پام کې ولري چې دعمل ډګر دپوهې ، مهارت ، لیاقت او معلوماتو غوښتونکې دی. هغه ځوکه، چې پوهه ولري پرمخ ځي دبیمکر غې سره مخامخ کیږي ، او هغه ځوکه چې ناپوهه او یا هم دلږ معلوماتو او مهارت او لیاقت خاوندوي، حتماً به دربرو او ستونزو سره مخامخ کیږي ،ځکه چې یوا ځې پوهه او معلومات دي ، چې دژوندانه تیا ره ګوتونه رڼا کوي او انسان دسعادت او پرمختګ په لور بیایي .

مطالعه داوسنې او مدرن ژوند یوه غوره لاره او ژوند بنستیزه اړتیاده. مطالعه د حقایقو او واقعیتونو دڅرګندولو یوه مهمه او اساسي وسیله ده. مطالعه زموږ دچاپیریال او دنړۍ د پیژندلو یوه ښه وسیله ده. او بالاخره ، دمطالعې له لارې موږ کولای شو ، چې دنړۍ دستړو پوهانو ، متفکرانو ، او مکتشفانو دنظریو او همداشان دتیري زماني دفرهنګونو او مدنیتونو دپر مختګونو او په لاس راوړنو سره ځانونه اشنا او په دې توګه دهغوي څخه دخپل ژوند د ستونزو په حل کې او کې اغیزمنه ګټه واخلو. نو ځکه ددغو دلایلو او یادونو پر اساس ضروري او حتمي ده ، چې زموږ پیغلې او ځوانانو ن او همدا شان زموږ ګران ماشومان دخپل شخصیت دتکامل او بشري غوړوني په منظور ، او همدا رنګه د خپل ځان او خپلې ټولنې دسعادت او نیکمرغې په خاطر دخپل ښوونځي او یا پوهنځي دلوستو لپاره او همدا شان د نورو آفاقي او بهرنیو مطالعو لپاره یو منظم ورځې محال ویش دځان لپاره ولري ، او هغه ، پوره مینې او علاقې سره په عمل پلې کړ ي .

زموږ دځوانانو او ماشومانو دمطالعې او روزني منابع

هرو مرو ، دغه ټکی هم دپوره پاملرنې وړ دی ، چې زموږ ماشومان او ځوانان کوم څه باید مطالعه کړي؟ ددغه اصل له مخې چې په طبقاتي ټولنوکې ، دزیربنا دتضاد او اختلاف له مخې ، دیوې ټولنې په روبنایي سطحه یعنې په فلسفي ، اید یا لوژیکي ، مفکوري او نظري اړخونوکې هم تضاد او اختلاف لیدل کیږي ، او هره یوه فلسفه او ایدیالوژي دیوې ځانګړ ی طبقې دهیلو ، غوښتنو او ګټو څخه دفاع کوي . نوله دې کبله داچې زموږ پیغلې او ځوانان ، ماشو مان او لویان ، زموږ ګران

هیواد په دغه انقلابي بهیر کي کوم څه باید مطالعه کړی ، هم دپوره پاملرنی او ژور دقت وړ دی. په عمومي توګه دوخت ا ړ زمان غوښتني او په ځانګړ ی توګه زموږ دګران هیواد داوسنی انقلابي شرایط غوښتنه کوی، چي زموږ پیغلي او ځوانان د خپلي مطالعي او روزني په بر خه کي ، دغه لاندی ټکي په پام کي و لر ی :

ـ دښوونځی یا پوهنځی دمهال و یش سره سم، باید د خپلولوستو لپاره یو منظم پلان ولری ، اوهم دخپلو پتمنو ښوونکو او استادانو لهخوا ورکړشوی دندی ، په پوره مینی ،ژور دقت او سموالی سره سرته ورسو ی .

ـ ټ روسه و سه زموږ دګران هیواد د نو میالیو ، لیکوالانو، شاعرانو او پوهانواوهمداشان دبهرني نړی دسترو ادبي او علمي څیرو د آثارو سره ځان اشنا کړ ی

ـ دثور دپر تمین انقلاب دروحیي سره سم ، په هیوادکي دانقلابي بهیر دژوری پوهي په منظور ، دګوندیا سا سی سند ونو کي لکه دا . خ. د. ګ اسا سا می ، د عمل دبرنامي ، دا. د. ح . دولت داساسي اصولو او داسي نورو معتبرو اسنادو سره ځان اشناکړی.

ـ دعلمي ، مترقي اوعلمي تیوری دبنسټ ایښودونکو لکه ك. مارکس ،ف. انګلز، و.ای. لینن او هم د داسي نورو سترو پوهانو دلیکنو اوآثارو سر ه ځان اشنا کړی.

ـ دعلمي او تکنالوژیکي ورو ستیوپهلاس راوړ نو سره دپیژندګلوی په منظور ، په پرله پسي توګه ، دکتابتونونو سره دتماس اونږدی والي له لاری ، نوی مهم کتابونه ـ مجلي او اخبارونه په پوره پا ملرني سره مطالعه کړی .

ـ دخپل هیواد او همدا شان دنوری بهرني نړی داجتماعي ، سیاسي ، اقتصادي اود ژوندانه دداسي نورومهموارخونوسره ،دپیژندګلوی په منظور ، دراډ یو ، ټلویزیون اوداسي نوری خپرونی په پوره دقت او پا ملرني سره تعقیب او دهغوی دمحتوی څخه ځان پوه او خبر کړی .

ـ دمیندواوپلارونو ،دنظردخاوندانواوهمدداسي نورو سترو پتمنوا نسانانو ، وینااو ، یادونو ، چي هغوی دخپل ژوندده سکو ، تیټو ، ترخواوخوږو ، سړواو تود و څخه ارزښتمني اوګټوری تجربي دځان سره لری، په تیښګه پام وساتي اودهغوی څخهپه ز ړهپوری ګټه واخلي .

ـ دخپل هیواد ، په مترقي اوانقلابي غورځنګ کي ، په مستقیم دول پیاوړی اواغیزمنه ونده واخلي

اوپه‌دی توگه دعمل او پراتیک په‌ترڅ کی ، د خپل شخصیت دودی او بشپړ تیاسره غوره‌مرسته وکړی.

په‌دی ډول ، دغه‌څه په‌پام کی لر لوسره ، چی په پورته توگه وویل‌شول ، هیله ده چی له‌بوی خوا گرانی میندی اوپلرونه ، ورانه مشران اولا ربنوونکی ، اوپه عمومی توگه دښوونځی اوروزنی تول مینه‌وال او مسؤلان ، په‌هیوادکی دانقلابی ارربنتو نوسره سم ، د ښوونی اوروزنی په پرمختگ ، د بیسوادی په محوکو او اوپه ځانگړی‌توگه‌دځوان نسل‌په‌سمه اوسالمه روزنه کی پیاوړی اواغیزمنه ونډه واخلی ، اوله بلی خوا ځوانان په خپله هم‌دخپلی روزنی ، دخپلو معلوماتو په پراختیا او دخپل شخصیت په‌وده او تکامل کی گړندی او تینگک گامونه پورته‌کړی ترڅوپه دی وسیله ځوانان په ډیره ښه توگه هم دخپل ځان ، خپلی تولنی ، اوخپل‌هیواد لپاره‌اررښتنی کارونه ترسره کړی ، اوهم دخپل هیواد ، په‌دغه تأریخی ، انقلابی اوسر نوشت جوړوونکوشر ایطوکی ، خپل دروند ملی ، انقلابی اوانسانی رسالت پرځای‌کړی .

مأخذونه :

۱ــ بیانیهٔ ببرک کـارمل منشی عمومی کمیتهٔ مرکزی ح.د.خ.ا. ورئیس شورای انقلابی ج.د.ا. کابل ، ۱۸ عقرب ۱۳٦٤ ، ص‌ص۱۹ـ۲۰.

۲ــو یکتورموسنیا گا «جوانان سیارهٔ ماد ربخش‌ضد جنگ » مجلهٔ‌همبسته گی ، شمارهٔ نهم (سپتامبر ، ۱۹۸۵)، ص ٤۷.

۳ــ باریس تبی‌ایف ، لینن دربارهٔ جوانان ، مسکو · نووستی ، ۱۹۸۵ ، ص.۱.

٤ــ دبشر د حقوقوجهانی اعلامیه ، ۱۸ قوس ۱۳۳۸ ، ص ٥.

٥ــ برنامهٔ عمل ح.د.خ.ا. کابل ، حوت ۱۳٦۰ ، ص٥ .

د عبدالرحیم ځدران ژباړه اولنډیز

ناول لیکنه

ناول څه شی دی ؟

دناول دفن په برخه کی تر ټولو دمخه موږته داضروری اوعوره معلومیږی چی په د ی پوه شو چی ناول څه شی دی؟ داځکه ترڅوپوری چی یونقاد دناول حدودونه تیاکی ترهغوپوری هغه ته دیوه کتاب په برخه‌کی داسی‌خبره چی هغه دی په ناول کی وشمیرل ی ، په داستان کی‌یی راولی اوکه دافسانی (لنده‌کیسه)سره دهغه‌اړیکی او روابط ټینګګ‌کړی ، مشکله معلومیږی. یونقادنشی‌کولی دغی خبری‌ته ځواب ورکړی . نوځکه موږ د ناول په برخه کی باید ترهر څه دمخه په دی وپوهیږو چی ناول‌څه شی د ی ؟

دناول لفظ دلاتینی ژبی‌څخه فرانسوی ژبی ته راغلی. دفرانسوی نه بیا انګریزی او وروسته‌یی دنړی په نورو‌ژبوکی ځا ی نیولی دی .

په انګریزی کی په عامه توګه سره د غه کلمــه د « New » په معنــی استعـما لیږ ی . ولـی پـه سنسګرت کی بیادنواونول په معنی راغلی ده ددی څخه داسی څرګندیږی‌چی دغه دهند واروپایی ژبی هغه لرغونی کلمه ده‌چی ددغه ځایه لوید یځوژبوته رسیدلی اوهلته عامه شوی‌ده .

په لویدیځه نړی کی د نا ول څخه مرا د هغه اوږ ده خیالی کیسه د ه‌چی په نثر سره لیکل شوی

وی ، یعنی دیوی داسی خیالی دنیادنقشی وړاندی کول کوم چی دربنډیانی اوحقیقی گومان پری وشی .
دناول دپاره دکیسی شرط ددی دپاره ضروری دی چی دعـه هم دافسانـی یو ډول دی. هره افسانه دواقعاتو اوپیښو مجموعه وی. دډرامی څخه ناول ځکه بیل اوتوپیر لـری چـی په دراما کی پخپله پیښی او واقعات ننداره کوونکوته وړاندی کیږی ، ولی په ناول کی د هغو یوازی بیا بیان کیـږی.
خوځینی پیښی داسی هم وی چی ویل کیږی اواو رول کیږی. لکه نکلونه اوداستانونه. ولی رزمیی بیاپه خوله هم ویل کیږی خوناول یوازی دلوستلو دپاره لیـکل کـیږی. د رزمی سره ددی کبله هـم توپیر لری چی درزمیی دواقعاتو بیان منظوم وی ، ولی دناول کیسه په نثر سره بیان شوی وی . دپیښو بیان په تأریخ کی هم موندل کیږی. خوهغه پیښی داسی وی چی دتأریخ لیکونکو دیقین تر پړاوه پوری یووخت دحقیقی دنیا انسانان رادمخه کیـږی.
دناول دپیښوپه برخه کی ناول لیکونکی په دی ډاډه وی چی دی دهغو خیالی انسانانو سره مخامخ کیږی کوم چی دده په خیالـی دنیاکی آباددی. دناول دنیـا دحقیقی دنیا سره دا ړیکـولـر لوسره بیاهم حقیقی نه وی ، بلکه یواری دحقیقت یوالتباس وی. د همدی کبله بیوگرافی ، تأریخونه ، رورنامچی ، خبرونه ، دژویوکیسی ، دستور وسفر نامی ، دراتلونکی وخت بیانونه ، دمافوق الطبیعه قدرت کیسی ، دعقل څخه لری پیښی اوتمثیلونه دهغه په تعریف کی نشی راتلای .

دناول پیداکیدل

دناول څخه دمخه په اروپاکی په عامه توگه سره رومان ریات رواج درلود. په هغوکی به مافوقـ الطبیعت قوتونو حکومت کاوه اودتعجب آوره حیرانوونکو لیکنو څخه به یی کار اخیست. په هغه کی به په اخلاقی زده کړه باندی زور اچول کیده. دخیر اوشرپه تصادم اوشخره کی به خیر بریالی اوفاتح ښودل کیده ، ولی ددی سره به دعشق ، ښکلا اومینی چرچی هم په کی روانی وی. داتماماتو زیاتوالی بهوه او اوږده لیکنه به عامه و ه خو څرنگه چی د ژوند د نویو شیانو پلټنه دانسانی طبعی جدی غوښتنه کوله دهمدی کبله خلکو دډول ډول کیسوپه خصوصیاتو کی ځینی غوښتونی اوپریکونی وکړی ، دیوی نوی ادبی نوعی (ناول) بنسټ یی کیښود. څرنگه چی دغه نوعه دپخوانیو کیسو دنوعی (رومان) دگیډی څخه زیږیدلی ، دهمدی کبله دهغه په زیاتو خصوصیاتو دتوپیر سره سره بیاهم څه ناڅه مشابهتونه اوورته والی شته.

دناول دوه لونه

د فن له مخې ناول په دوه دوله دي: که چیرې په ناول کې کوم سړی دابتدا څخه ترپایه پورې په چاپیریال او ماحول باندې داسې حاکم وي چې نور ټول افراد، پیښې او بیانیې دهغه د شخصیت په استحکام کې دمرستیال په توګه معلوم شي ، او دهغه دسیرت څه نا څه اړخونه زمونږ مخې ته کیږ دي، نودا ډول ناول ته کرداري ناول وایي. په دې ډول ناول کې کله دکردار دسیرت اوکله دنفسي تحلیل څخه کار اخیستل کیږي. پیښې دکردار تابع وي. مونږ دکردار په ذریعه دهغوی سره آشناکیږو.

دناول په بل یعنې دوهم ډول کې دکردار څخه زیات دپیښو سره دلچسپي اوتنظیم ته پا ملرنه کیږي. په هغه کې دکیسې اهمیت په ذاتي توګه سره وي، ولې له اشخاصو څخه دکیسې څخه دواقعاتو ددلچسپي درياتولو دپاره کار اخلي. دهمدې کبله دا ډول ناول ته چې په هغه کې ترکردار څخه واقعاتو اوپیښو ته زیات اهمیت ورکول کیږي واقعاتي ناول وایي. په دې برسیره دځینو نورو مشخصا تو له کبله کیدای شي ناول په اجتماعي، تأریخي، سیاحتي، جنايي، سایبسي Science fiction ، مذهبي او داسې نورو برخوهم وویشل شي.

په ځینو ناولونو کې ښاري ژوند وړاندې کیږي. په ځینوکې بیا دکلیوالي ژوند انځور ا یستــل کیږي. ځینې داسې ناولونه هم شته چې دلوړې طبقې ژوندمنعکس کوي، ولې ځینې نوربیادمتوسطې اوکښته طبقې د ژوند نه خبرې کوي. د ځینونا ولو نو موضوع طبقا تي کشمکش یعنې د سرمایه ـ دارو اوزیا رایستونکو جګړه وي. ځینې ناولونه داقوامواو طایفوپه حال خبرې اترې کوي.ځینې بیا د ټولنې په مختلفو دودونو، د ستورونو اود هغوی څخه په راولاړوشویو مسا یلو باندې روښني اچوي، ځینې دعشق اومینې خبرې اوروي.

لنډه داچې ناول دتیرو خت یوه خاصه زمانه مونږ ته ژوندۍ کوي اوپه مخکې یې راته ږدي. سیاحتي ناول دیوه کردار دسفر واسطه اودمختلفو هیوادونو د حالاتو نقشه رسموي. دجاسوسي په ناول کې د یوه جرم یا یوه راز پټه لګول کیږي. ساینسي ناول ساینسي ایجادیات وړاندې کوي، و لې مذهبي ناول بیا دیوه مذهب دعقایدو اوبرتریو څخه خپل مراد اخلي.

پلاټ : هره کیسه دځو واقعاتو مجموعه وي. دهغوی ترتیب او تنظیم ته پلاټ وایي . څرنګه چې دکیسې لومړی مقصد دطبع ، تفنن او دلوستونکي دواقعاتو اوپیښوپه دلچسپي کې وي نو دهمدې

کبله ناول لیکونکی ته لازمه ده چی هغه دخپل ناول دپاره داسی دلچسپ اوزړه وړونکی واقعات او پیښی وټاکی ترڅو لوستونکی خپلی خوانه متوجه کړی.

دپیښو او واقعاتو ټاکنه دناول لیکونکی دوهم معیار دی. یعنی ناول لیکونکی باید په دی پوه وی چی دی کومه پیښه بیانوی هغه ترکومه حده پوری دپلاټ دپرمختګ په لاره کی مرسته کوی. دغه خبره یوازی په هغه صورت کی ممکنه ده چی په مختلفو پیښوکی داسی منطقی ربط ځای په ځای شی چی هره راتلونکی پیښه دتیری پیښی نتیجه معلومه شی. دپیښو دغه ډول تسلسل په اصل کی دپلاټ دتنظیم اصلی اصول او درومان په مقابل کی دناول یوامتیازی خصوصیت دی. د همدی کبله دناول سره د رومان اتفاقات ختمیږی اوپیښی دیوی زنځیر په کړیو اوړی. په دی توګه سره پلاټ یوه مکمله بڼه غوره کوی اودناول کیسه دیوه ژوندی موجود په توګه پیدا کیږی ، لوړیږی ، خپریږی اوتر خپل انجام پوری رسیږی. دهمدی کبله وحدت اوداخلی تسلسل دهغه لازمی شرطونه دی.

دپلاټ ددغه وحدت غوښتنه داده چی باید په هغه کی کومه داسی خبره یاتفصیل درج نشی چی دمرکزی کیسی سره منطقی ربط اواړیکی ونه لری. داځکه چی په داسی صورت کی د لوستونکی پاملرنه د مرکزی کیسی څخه اوړی او په خوشی زایدو شیانو باندی بوختیږی ، د پلاټ مجموعی تأثیر ته نقصان رسیږی. لیکن له بلی خواڅخه په دغه سخت ګیری کی هم څه ناڅه کمزوری اړخونه شته . په ورځینو ډول د ول پیښوکی دومره سخت داخلی تسلسل تل نه لیدل کیږی . په ژوندکی ځینی داسی پیښی اومناظر هم مخی ته راځی چی په ظاهر اوباطن کی بالکل بی ربط وی ، ولی په اتفاقاتوکی شمیرل کیږی. په ژوندکی کله کله اصول تر پیښو لاندی کیږی .

دهمدی کبله درښتینی ژوندد التباس پیدا کولو دپاره په ناول کی دځینو بی ربطو تفصیلاتو درج یوازی جایز نه بلکه ضروری هم دی . ددی تنوع څخه دلوستونکی په دلچسپی کی هم زیاتوالی راځی او دپلاټ دتنظیمی شکنجی څخه تر یوه وخته پوری آزاداو په آراده هواکی تنفس کوی. په دی توګه سره دناول لیکنی داصولوماتول تر ټولو لوړ اصول دی. دپلاټ بل خصوصیت دهغه تناسب دی. یعنی هغه دریو برخو ، مقدمه ، وسط او انجام باندی ویشل کیږی ، اودری واړه برخی یوتر بله متناسبی دی. دپلاټ غوره والی په دغودری واړو برخوکی په شته والی پوری مربوط دی بلکه دهغه متناسب او وزدوالی اولنډیز هم

دهغه دبر یالیتوب دپاره په زړه پوری ځي . څرنګه چې دانسان د جسم ښکلا پوازې دا عضا وو په تناسب پوری تړلی دی، همدارنګه په ناول کې هم ښکلا دهغه دمختلفو برخو دصحیح تناسب څخه پیداکیږی دپلاټ دغه خصوصیت هم ناول د رومان څخه بیل اوممتاز کوی. دا ځکه چې په رومان کې د دا ډول خیال پروانه ساتل کیږی . په د غودری واړو برخوکې څومره چې مقدمه مهمه ده همدومره مشکله هم ده. په مقدمه کې ډول ډول طریقې لیدل کیږی. ځینې ناول لیکونکی په یوه دراماییی توګه سره لومړنی خبری کوی، ولی په دی ډول خبرو او لیکنو کی نیمګړتیا داده چې تر هغه وروسته لیکوال بیا دکردار په معرفی کولو باندی پیل کوی . ځینی و ختونه دغه طریقه دویونکی د پاملرنی د راړولو په برخه کی ناکامیږی . فلسفی مقدمه رچه اوبی خونده وی . دهمدی کبله دویونکی دپاره دپیل څخه دبیزاری سبب کیږی. همدا علت دی چې مقدمه یاپیل دکیسی دپاره کوم دکش ګېروړ اصول نه شی کیدای. یوه لیکوال مختلفی طریقی یوه له بلی سره ګډوی، دموقع او ځای په مناسبت دکوم ګټور مطلب لاره باسی .

دکیسی دپای یا خاتمی ارزښت د دی کبله دی چې دهغه څخه وروسته لوستونکی او مصنف ارتباط پای ته رسیږی دلیکوال دبریالیتوب حداو پوله صحیحه اندازه دغه مجموعی تأثیر څخه چې په لوستونکی باندی اثر کوی څرګند یدای شی. دهمدی کبله دغوره او کامیابی خاتمی دپاره ځینی ناول لیکونکی دلوستونکوته دپوره کیسی یوله څه تأثیر ورکوی. دکومو حقایقو بیان چې تیرشوی وی، دهغو خواته څو سرسری او لږ لږ اشاری کوی. خاتمه که ښه وی او یا خرابه، په هغه کی دخاص شخصی (هیرو) دکامیابی یاناکامی شته والی ضروری دی . داځکه چې هغه دتیرو پیښو فطری او منطقی نتیجه، دکردار ونودراتلونکو په برخه کی اشاری او دناول مرکزی خیال ته پوخوالی ورکوی. اکثره ناول لیکونکی محص په دی خاطر په ناول لیکنه کی دناکامی سره مخامخ کیږی چې دوی دکیسی پای مخکی له مخی نه بیانوی او دپیښو فطری ارزښت له یوی مخی نه له نظره تیره وی اودغی طی کړی خاتمی دپاره دپلاټ په پای کی دتوګی څخه په یوه توګه سره دپتهولو زیار باسی . دا سی غیرفطری مصنوعی او نیمګړی خاتمه دلیکوال په تول زیار باندی خاوری اړوی. ربښتینی ژوندساده اوبی رنګه وی. دهمدی کبله دهغه بیان هیڅکله هم دکیسی دپاره موزون نه دی.زړه وړونکی شیان په داسی ژوندکی موندل کیږی په کوم کی چې د احلی کیفیتونو او خارجی حالاتو تسرمنځ د پر له پسی

کش گیر په لړ کی د پریوتو او پورته کید و موقع هم را منځ ته شی ، د مثال په توگه په ناول کی دکیسی ارتقا یی خط پـه څو منزلونو باندی ویشل کیږی او هغوی تـه د ژوند منازل وایی ، د ناول په مختلفو برخوکی دمختلفوتحریکاتو له کبله :پیښو تنوع پیدا کیږی . په دی توگه سره د ویونکی په دهن کی دسکون ، اضطراب ، ویری ، خوشحالی ، غم او داسی نوری پر له پسی څپی پیدا کیږی او راتلونکو پیښوته یی آرزومند کوی. په د غو منزلونوکی لومړی منزل مقدمه ده چی پیښی په کی دکیسی دپاره یوپس منظر تیاروی ، او دکردارونو څخه پرده لری کوی ، یعنی دهغوی داپلد ایی ژوند دحال احوال څخه خبری کوی. په دی پسی دواقعاتو او پیښو بیان کیږی . څه وخت چی کیسه تریوه حده پوری خپره شی نو دمخالفو قوتو نو تصادم پیل کیږی .دغه کش گیر دپیښو سره سره پـه تندی زیاتیږی ، لاخپل انتها ته نه وی رسیدلی چی واردواره ناول لیکونکی د کیسی رفتارڅه ناڅه راکموی. په دغه ځای کی ویونکی دیوه عجیب عریب کارسره مخامخ کیږی .هغه داچی دی دکیسی دلیرو پیښو اوکردارونوپه برخه کی دقیاس څخه کار اخلی ، ولی دراتلونکو واقعاتوپیژندلودپاره سخت وار خطا کیږی. تر دغی وقفی پای ته رسیدو وروسته ناول لیکونکی زیار باسی چی رامنځ ته شوی تصادم انتها ته ورسوی ، او دپیښو څخه راپیدا شوی اثرات ترخپل آخری حده یعنی عروج پوری دځانه سره اخلی . په دی توگه سره کش مکش پای ته رسیږی .

عروج ته تر رسولو وروسته بیاهم ناول لیکونکی نه پریږدی بلکه دځانه سره یی بیرته ملگری کوی په ده دافرض دی چی قاری ته دخپل هری کمال ښوولونه وروسته بیرته خپل اصلی هغه ځای ته چی دځانه سره یی را اخیستی ؤ ورسوی. دغه وخت دی دخپلو ټولو رازونو خلاصول یو په بل پسی پیل کوی او ورو ورو کیسه تر خپل انجام پوری رسوی .

پلاټ په دوو ډولونو دی: ساده او مرکب

دساده پلاټ مختلفی پیښی دیوه کیسی اجزاوی . په مرکب پلاټ کی بیا په یوه خاصه کیسه برسیره دضمنی داسی کیسی چی دمرکزی کیسی سره ښه پیوستون لری هم شاملوی. د هغه په تخلیق سره لیکوال یوازی د مرکزی کیسی په تأثیر کی دشدت اوجذابیت پیداکولو زیار باسی . ددغو ضمنی کیسو اثر په خپل نه دومره مستقل وی چی په ناول کی یو ځانگری مقام غوره کړی او نه دومره سخته او تند وی چی دمرکزی کیسی څخه وړاندی ولاړ شی .بلکه دنده یی دادده چی دتأیید ، تضاد ، تشریح او توضیح په واسطه دناول

مرکزی کیسی اثر نور هم زیات کړی . که چیرې ناول لیکونکی د مرکزی او ضمنی کیسو تر منځ دغه روابط او اړیکې یو تر بله سره په ښه توګه ټینګ نه کړی نو د ناول اصلی مقصد ښه نه ترسره کیږی او فنی خوایی نیمګړی پاتی کیږی .

بیان او پیښی

دی په زړې پوری پیښو تیا کنه اورا تولول دیوه ناول لیکونکی دپاره دومره ډیر زیات مشکل کار نه دی لکه څومره چی دهغوی په ښه غوره او ښکلی توګه سره بیان کول سخت دی. داځکه چی د ښکلیو پیښو تاکنو دپاره معمولی او هغه او د ښکلی بیان د پاره بیا تر پوره زیا تی مودی پوری زیار او تمرین په کار دی . یو ماهر او غوره هنرمند کولی شی اوپوهیږی چی کومه خبره او لیکنه په کوم ځای کی مناسبه ده چی استعمال او نصب یی کړی. دی په ناول کی د رمز ونو ، تهوکو ، خوشحالیو او غمونو موقع ښه پیژنی دسختونه سختی مسألی په ډیره اسانی سره حل کوی ، مجردات په محسوساتو بدلوی او نا څرګند تر څرګندو او معلومو پوری رسوی . کله په یوه کلمه باندی څو جملی لیکی او کله بیا څو مفهومه په یوه جمله کی اچوی. په دی توګه سره دالفا ظو ، پیښو دتسلسل او ارتباط په ذریعه دلوستونکی جذبات او احساسات راپورته کوی ، تر څو هغه تر تأثیر لاندی راشی ، خپل ځان هیر کړی او دکیسی تر شاروان شی.

په ناول کی دپیښو دبیان دپاره ددریو لارو او طریقو څخه کار اخیستل کیږی. یوه داچی ناول لیکونکی هر څه پخپله بیانوی ، په کردارونو او پیښو باندی له خپلی خوانه رڼا اچوی او پرمخ ځی . دغه طریقه او په دی لاره باندی تګ ډیر آسان دی ، داځکه چی مصنف ته زښته زیاته آزادی په کی شته ، ولی نیمګړ تیایی بیا داده چی دمکالمو اوخبرو ا ترو څخه پر ته په بیان کی حیر انیتانه شی راتلای. همدا وجه ده چی په عامه توګه سره ناول لیکونکی یوه داسی ګډه او خلط شوی لاره تیاکی چی کله دخپل بیان اوکله دکردارونو سره دمکالمی له مخی کیسه په مخ بیایی او تر انجامه یی رسوی. دوهمه طریقه او لار ه داده چی دناول خاص اوځانګړی کردار او پیښی دی پخپله دمتکلم له خوا بیانوی. ددی ډول ناول ګټه داده چی په هغه کی د صداقت او رښتیاوالی ماده غالبه وی ، ویونکی ، هیرو پخپله مصنف اودهیرو پیښی پخپله د مصنف پیښو ګڼی. په دی ترګه سره په ناول کی زړه راښکون زیاتیږی ، ولی دی ډول ناول ته آنو بیو ګرا فی هم وایی. ددی په څنګ کی په دی ډول ناولونو کی ځینی نیمګړ تیاوی هم وی .

لومړی داچی هیرو کومه خبره چی دخپل ځان په بر خه کی نه شی کولای نا و ل لیکونکی هم هغی

دکولو څخه معذور دی. په دی توګه سره ویونکی ته د هیرو په باب پوره معلومات نه ترلاسه کیږی . کله ویونکی یعنی لوستونکی ته دا احساس پیداکیږی چی کیسه و یونکی د خپل کارونو په برخه کی یو څه زیات ویلی دی، ولی کله بیا په دی فکرکی لویږی چی هغه څه ناڅه دکسر نفسی څخه کار اخیستی دی، په دی توګه سره هیرو د لوستونکی دهمدردی او دلچسپی څخه محروم کیږی، دریمه نیمګړ تیا او خامی په دغه طریقه اولاره کی داده چی دغه هنر په ذاتیاکی بندیږی.

دریمه طریقه اولاره داده چی پلاټ د هغو لیکونو په ذریعه بیان کیږی چی دناول دکردار په باب یوه بل ته لیکل کیږی. ددی ډول لیکنی اوطریقی ښیګنه داده چی لوستونکی دیوه کردار خبره معلوموی او بیا دبلی خوا غوښتنی ځواب د رد عمل په برخه کی په قیاس پیل کوی . دا طریقه اولاره د پوهولو د پاره بی تکلیفه ده. ځکه چی په خپله ده چی کوم فکر دهغه د ځواب په برخه کښی وی دهغه ددوهم کرداردرد عمل څخه پاموندل کیږی اوپایه کیږی. دوهمه ښیګنه یی داده چی لیکوال دکیسی دمقدمی اوپای دپیچلتیا څخه چی هغه دده دپاره دیوه دردسر باعث کیږی بالکل خلاصیږی، ولی ددی سره سره ځینی نیمګړ تیاوی هم په کی شته . ویل کیدای شی چی دنیمګړ تیاو و شمیر یی تر ښیګنو زیات دی. پسه دی ډول لیکنه کی دپیښو تګ ډیر سست وی. دغه طریقه اولاره کردارونه مجبوروی چی هغه د خپل ځان په باب داسی خبری هم وکری چی دهغو ویل هیڅکله مناسب او په زړه پوری نه وی. دهغه په ذریعه د لیکوال ټولی آزادی سلب کیږی، تر فشار اوشکنجی لاندی راځی. دغه طریقه د ډیره تصنع څخه ډکه او هیڅکله د داستان و یلو په مزاج برا بره نه ده . دپورتنیو یادو شویو طریقو څخه وروستنی طریقه (لیک لیکنه) کله کله بالکل ترک شوی ده ، ولی پاتی دوه نوری طریقی ناول لیکنی دتأریخ دپیل څخه بیاتر ننه پوری رواج لری. په دغو دواړوکی یوی ته هم پربله باندی ترجیح نه شی ورکول کیدای .

کردار

په ناول کی چی کومی هستی کارکوی، څرګندیږی او یادکوموکسانو په برخه کی چی معلومات راغونډیږی، هغوی ته کردار وایی. په ناول کی دکردارونو ارزښت اوا همیت د رومانونو په نسبت زیات دی. داځکه چی رومان یوازی واقعاتی افسانه وی، په هغه کی دمصنف توجه اوپا ملرنه دپیښو ددلچسپی دبرخی سره وی، ولی په ناول کی په کردار لیکنی باندی زورر اچول کیږی دا ځکه چی

پلاټ په تعمیر کې د کردارونو زیات د خل وی. کرداری ناول دکردارونو په شاوخوا گرځي،
هغه پلاټ دکردار دځرگندونې، توضیح اوتشریح په چوپړکې خپله دنده سرته رسوي.

دناول نړی دحقیقي جهان نقل وی. دهمدې کبله په خیال کې څه ناڅه حقیقت وی . خلکـــــ کیسې نقش دحقیقي نړی دانسانانو څخه ترلاسه کوی. ځینې وختونه ناول لیکونکي دبوی اجنبي او ردی ځیری تر تأثیر لاندې راځي. ځینې وختونه د تصویر ونو دځیری تأثیر منی ، کله بیا په باران ویا اورکې کومه ځیره وینی. لنډه داچې دشور اوغال مغال نه ډکی خاکی اویا د ځرگند څخه ځرگند مش تحریک ور ته پیداکیږی. تردې وروسته ناول لیکونکی هغې خاکې اویانقش ته رنگ ورکوی. څه یخت یې چې رنگ ورکړ، نوبیایې دیوه بشپړشکل په توگه وړاندې کوی، ولی بیاهم دناول کردار دانسان هوبهو تصویرنه وی. دناول دکردارونو سره زموږ د دلچسپی علت دادی چې په هغه کې موږ د یو نه و پیژندونکي اوآشناشخصیت سیوری وینو. هرڅومره چې د انسانانو دفرد فردترمنځ زیات خصوصیات ری ، هغه ډول په یوه کردارکې راټولیږی . دمختلفو انسانانو چې د کوم یوه کردار سره همدردی اودلچسپي وی، دهغه اصلي علت دادی چې په هغه کې دهر یوه ځینې ذاتي خصوصیات پراته وی . دناول کردار دیوه داسې تصویر څخه عبارت دی چې مختلفې اجزاوې یې د مختلفو ځایونو څخه راغونډې اویوځای شوی. دکردارونو خارجي اوداخلي دواړه ژوند زموږ مخې ته پروت دی، یعنی هرهغه څه چې دی وایي ،اوري اوکوی یې هغه هم زموږ په مخکې وی . په دې برسیره دکوم شی چې دی فکر اوحس کوی یې هغه هم زموږ په نظر کې وی.

په ناول کې دکردارونو وړاندې کولو دپاره دوی لارې اوطریقې په کار لویږی. یوه داچې ناول لیکونکي د کردارونو دخصوصیاتو اوطرز العملونو تشریح په خپل بیان سره کوی . د دې ډول تــه توصیفي کردار لیکنه ویل کیږی .

د مصنف دپاره دغه طریقه اولاره ډیره آسانه وی، ولی په دغه لاره کې ځینې وختونه د مصنف مستقیم دخالت قاری ته بازی ورکوی اوهغه کیسه اوکردار پرېږدی، دمصنف خواته متوجه کیږی اودهر ډول تأثیر منلو څخه انکار کوی. دوهمه طریقه داده چې ناول لیکونکی کردارونه پرېږدی اوپخپله پیلیږی . دی چې هر څه په خپله برخه کې اویا د نورو په برخه کې اوری، وایی، فکر کوی، پوهیږي اوکوی یې، دهغوی په بناخپل خپل شخصیت ځرگندوی اوځي. دکردار لیکنې دغه طریقه دکردار اوعمل

کنی د غې طریقې ته تحلیلي طریقه اولاره وایي. دغه طریقه تر اوسه طریقې اولارې نه ډېره سخته
. د دغې طریقې په بنا ناول ډرامې ته ور نږدې کیږي. هنر مندان د ناول لیکنې تاکلې حدود، موقع
ځای په ښه توګه سره پیژ ندلې شي . دکر دارونو ښه و الې اودکردار لیکنې بریالیتوب په دې کې
، چې دکردار ونو ذاتي صفتونه حقیقي انسانانوته ورته وي. په دې صورت کې به د هغه هرعمل
کړنه باندې دیوه رښتیني انسان دعمل اوکړنې ګومان وشي . ځینې بیاپه دې عقیده دي چې څرنګه
ې انسان د ښیګڼو اوبدیو دواړو مجموعه دی، د همـدې کبله په کوموکردار ونوکې چې د نیکۍ
بدې دواړو نمونې ښودل کیږي هغوی ته هم دژوندیو دانسانانو بریالي نمونې ویلی شو. دغه دواړه
رونه په یوډول منطقي، مغالطو باندې بنادي، ځکه چې دانساني طبیعت یوخصوصیت هم په خپل ځای کې
، اویا بد نه دی، بلکه هغه دخارجي نړۍ هغه حالات ښه اویا بدکوي په کوموکې چې دهغه څرګندونه
اظهاروي. دهمدې کبله دعمل نتیجه باید دعمل دنیت څخه بیل ونه شي ښودای. په هر صورت
ښه والي، خامې نیکۍ او بدۍ په دغه عام اخلاقي تصور بر سیره هم ځینې داسې اشکال اوصورتونه
نه چې موږ دناول دکردار ونو حقیقي انسانانو موازنه او اندازه لګولی شو، او په هغوکې دژوندي
ثار و پلټنه کولای شو. ځینې انسانان خپل ځینې جسمي خصوصیات له کبله لهلرې نه پیژندل کیږي.
ر دار ونو دلیدلو څخه زموږ په زړونوکې دمحبت، نفرت، ویرې او داسې نور جذبات راولاړیږي .
بنې وختونه په یوه وخت کې زموږ څوجذباتوکې تحریک پیداکیږي. د مثال په توګه دیوه غله دتصور
څخه دویرې اونفرت سره یو ځای دهغه دغریب پروری له کبله دمینې او محبت جذبات هم بیداریږي.
ومره چې زموږ په جذباتو او احساساتوکې شدت او پیچلتیاوي، په هغه اندازه کردار هم حقیقي
ملومیږي. زموږ احساسات دکردار ونو دفکر دعمل او دعمل په لړکې ورو، ورو هم بدلیږي،
زیات شدت مومي. په دې توګه دنفرت وړ کردار واجب الرحم ګرځي اویاداچې نور هم زیات
فرت وړ کیږي.

زموږ په زړه کې په یوه وخت کې ډېر فکرونه وي. زموږ په وړاندې کارونو دپاره زموږ په مختلف
مختلف میدانونه پراته دي. دمثال په توګه موږ دتجارت هیله من یو او همدار نګه دنوکرۍ خواهش او هیله
و، ولې انسان په یوه وخت کې یو کار کولای شي . دې په یوه وخت کې یو ازې په یو ه سمت باندې

دحرکت تو ان لری، د همدی کبله موږ همېپه یوه وخت کی دعمل دپاره یوازی دیوه منزل اوسمت طی کولو پریکړه کولای شو. کردار هم دهغه ژوند ثبوت ورکوی کوم چې په څو لاروکی دبوی د تیاکنی نیت کوی. په دی پسی دعمل قدم پورته کولو څخه دهغه نتایج څرګندیږی. دغه نتایج په موږ باندی خپل اثر غورزوی . دانسانانو په څېر کردار هم دنتایجو دا ثرا تو په منلوکی زکی او یا بی‌حسه وی. په کردارونوکی ځینی زیات متأثـره وی او ځینی کم. ولی ځینی بیا داسی هم وی چی په یو ډول بی نیازی سره پر مخ ځی او د هیڅ دول تأثیر دنو منلو ته تیارنه وی، ولی دژوند آثـــار یوازی په هغو کردارونو کی موندل کیږی کوم چی تأثیر قبلونه او یابی نیازی دهغه دطبعی سره پوره یو او هماهنګه وی . لنډه داچی ژوندی کردار هغه دی کوم چی څرګند جسمانی خصوصیات‌یی ساتلی وی او دبیان په لوستلوسره یی زموږ په زړه کی مختلف جریانات بیدارشی. خارجی اوداخلی ژوند څه وخت چی تکرروکری، او د دغه کش مکش په لړکی چی کردار دکوم عمل دلاری د تیاکنی نیت وکړی او ددغی تیاکنی نتایج د ده دطبیعت سره مناسب او یو والی ولری.کوم کردار چی پورتنی یاد شوو خصوصیاتو څخه خالی وی ، هغه بی روحه او نیمګړی وی؛ دکردار لیکنی یوه نیمګړتیا داهم‌ده چی هغه دلیکو ال‌دواک څخه دومره د باندی وځی چی دپلاټ سمت‌ځای په ځای مات‌شوی معلومیږی . په دی توګه سره هغه تأثیر چی ناول لیکونکی یی دلوستونکی په نړی‌کی غواړی‌هسی ضایع کیږی . دکردار لیکنی دبریالیتوب زیاته برخـه پـه دی روش پوری هم تړلـی د ی کـوم چـی مصنف یی د خپلو کردارونو سره کوی . که چیری دی د هغه د احساساتو، جذباتو او کیفیتونو د څرګندونی په برخه‌کی داسی‌کموالی او زیاتوالی وکړی کوم چی دانسانی طبیعت سره سمون او مطابقت ونه لری ، نو په دی صورت کی د لوستونکی یعنی قاری پاملرنه دکیسی څخه اوړی او دلیکوال خواته متوجه‌کیږی. په دی توګه سره دناول‌په تأثیرکی هم توپیر پیداکیږی. کردارپه دوه ډوله دی: یوهغه چی د ابتدا څخه تر پایه پو ری په یو ه حالت سره وی او د زمانی دلوړو ژورو دتیریدو له‌کبله هم کوم خاص بدلون نه په‌کی راځی . دی ډول یو مخی‌کردارته جامدکردار وایی. جامدکردار په عامه توګه سره دتوکیزو ناولونو دپاره ډیر موزون او په زړه‌پوری و ی .

دوهم ډول کردار ته ارتقایی وایی. دکردار دا ډول ، دخپلو نتایجو څخه متأثر کیږی اوپه‌فکر پوهه سره دخپل‌کار په لاره کی ترمیم راولی. انسان دژوند دتجربو په روښنایی کی یوازی خپل‌طرز-

العمل نه بدلوی، بلکه په خپلو فکرونو او خیالاتو کی هم تغییر راولی. په دی توگه سره ارتقایی کردار ورو ورو پرمخ ځی او خپل رنگ بدلوی، ځینی ناول لیکونکی چی په پلاټ کی دبیری څخه کار اخلی، دوی په خپل دی کار سره دحقیقت التباس ضایع کوی. ځینی خلک په دی وکر دی چی کردار وی، پلاټ هم شته، یعنی پلاټ دکردارونو دعمل څخه جوړیږی، ولی دایو ډول غلط فهمی او سهوه ده، په دی کی شک نه شته چی دکردارونو عمل دپلاټ یو غوره جزء دی. دهغوی په عمل سره پلاټ پرمخ ځی، ولی پلاټ دناول روح دی. هغه دکردارو نوپه عمل بر سیره په خپله هم دناول یوه غوره برخه دی. پلاټ دکردارونود افعالو، اعمالو، حرکاتو او سکناتو یوه محض مجموعه نه ده، بلکه د پیښو د منطقی نظم او ترتیب څخه رامنځ ته کیږی. ددی سره سره دکردارونو دپلاټ سره باید ډیر سخت او کلک اړیکی وی. دا په هغه صورت کی کیدای شی چی لیکوال خپل کردارونه په ښه صورت سره وپیژنی. دکردارونو په برخه کی هره خبره په تفصیل سره په ناول کی باید نه شی بیان. ناول لیکونکی د ډیرو حصو صیاتو څخه یواری څو ته اکی او موږ ته یی وړاندی کوی. ولی دکردارونو دهغو حصوصیاتو په برخه کی کوم چی په ناول کی نه بیانیږی پوهه ضروری ده. تر څو پوری چی ناول لیکونکی دخپلو کردارونو سره پوره آشنانه وی او دهغوی دپوره صلاحیتونو اندازه یی نه وی کړی، تر هغو پوری په ناول کی دهغوی دصحیح مقام ټاکنه ورته مشکله ده.

مکالمه

مخکی موږ ویل چی دپیښو د بیان یوه طریقه اولاره داده چی ددوو کردارونو دخبرواترو په وخت کی ناول لیکونکی نه یواری دخپل بیان څخه بلکه دکردارونو دمکالمو څخه هم پلاټ پرمخ ځی. دمکالمی او خبرواترو دوهمه گټه داده چی هغه په شخصیتونو باندی پرتی پردی پورته کوی، چی په دی توگه سره موږ دهغو دزیاتو خصوصیاتو او تمایلاتو څخه خبریږو. دمکالمی دپاره ضروری ده چی هغه طبیعی یعنی دکردارونو دحال او وضع سره سم دی. د عمر، جنس، تعلیم، دندی او طبقی له مخی دانسانانو خبرو اترو اندازه بدلیږی. دهمدی کبله مکالمه باید داسی وی چی دمتکلم په برخه کی په دی ورپوهیدی شی چی هغه دڅو کالو نودی، نردی که ښځه، باسواده دی که بی سواده، څه کار کوی او په کومه طبقه پوری مربوط دی. په دی برسیره دخبرو کوونکو ترمنځ یو دبله اړیکو، خپلوی له کبله هم دخبرو په نوعیت کی نوپیر پیدا کیږی. دهمدی کبله دخبرو اترو او مکالمی څخه دامعلومول

ىم ضروري دي چې خبرې اومکالمه کوونکي پلار، زوی، ملګري اوخپلوان دي که پردي. کالمه باید لنده، ځرګنده او برجسته وي. موږ په ورځنيو خبروکي اوږ دي اوږ دي جملې نه داکوو. په دې برسيره دصرفي اونحوي اصولوپه رڼاکي خپلې تراشلي فقرې وړاندې کوو. دهمدې ئبله دکردارونو مکالمه هم لنده او دورځنيو خبرواترو وسره بايد سمه وي. په مکالمه کي يوازي د نغو دضروري الفاظو اوکلماتو را وړل په کاردي چې که چيرې يوه کلمه هم کمه کړونودمد عا ظهاراو ځرګندول هم نيمګړى کيږي. هرځواب دسوال دنوعيت اودحدودومره بايد مطابقت ولري. په پلاټ کي دمکالمي دپاره بايد زورسره موقع راپيدانه‌شي، بلکه دمکالمي ځاى بايد طبيعي ودهغه چاپيرپال دفضاسره يووالي ولري. دغم اوخوښي په وخت کي ښاني دکردارونو لهجه انسانانوپه څيرتغيير ومومي. د مکالمي دژبې مسأله دناول ليکني دپاره ډير زيات ارزښت لري. په ورځني ژوندکي موږ وينو چې خللك ادبي ژبه نه‌استعمالوي د دوى نظر يوازي دورځنيو خبرواترو فادى ارخ‌ته متوجه‌وي. دهمدې کبله که چيرې ناول ليکونکي په ادبي ژبه باندې مکالمه ليکي نو هغه حتماً غير طبيعي کيږي. که چيرې دمکالمي دطبيعي والي زيار وايستل شي، نودژبې دغير ادبي والي انديښنه رامنځ ته کيږي. که چيرې دکوم کردار په مورني ژبه دليکلو زيار وايستل شي په د غه صورت کي به دلوستونکي يعني قاري دپاره دفهم وړ نه وي. په دې صور تونوکي ناول ليکونکي ته ښايي دپوره پوهي اوپوره غوراو فکر نه‌کار واخلي.

منظره ليکنه اوترسيمونه

په ناول کي باغ راغ، غرا ودښته، ميلې، تيلي، غونډى، سهار، ماښام اودرزم بزم نقشي، ښادي اووادە، انځورونه اودموسمونوترسيمونوڅخه دډول ډول ګټوتصور کيږي. دهغوى تفصيلات دخپل تنوع له‌کبله دقاري په دلچسپي کي زياتوالي راولي. څه وخت چې هغه دپلاټ د مختلفو منزلونو څخه‌په‌کوم يوه‌کي سترپامحسوس کړي، نويوپوه‌ليکوال هغه ديوه بندچاپيريال څخه‌باسي اوديوي آرادي فضاسيل پرې کوي. ترڅو په دې توګه سره دمه (سيله) وکړي اوبياد کيسي اوريداوته تيارشي. په عمومي توګه سره طبيعي منظرې دانسانانوڅخه‌جلا کړى په دغه صورت کي کوم خاص اهميت او اوزښت اومعني نه‌لري. په‌هغوکي معنويت دانساني اړيکواو ارتباط څخه پيداکيږي. دهمدې کبله‌داسي ګوښي اوبيلې منظرې کومي چې دناول دکردارونو اوياپيښوسره‌يي نږدې اوکلك ارتباط اوتعلق نه

وي،پهزړه پاندې دژور اثر اچولوپه ځای‌منفي تأثیر اچوي. دهمدې‌کبله ده چې یو غوره اوماهر ناول لیکونکی‌هغه دناول‌یولازمي‌جزء گرزوي.دی‌دهغو په مرسته دکردار ونودطبیعي‌خوی‌مختلفوگوټونو ځخه پرده پورته کوي اودطبیعي منا ظرو داسي تصویرونه تیا روي چې د کیسې په وخت کسي دخلکو دجذباتو سره په کامله توگه هماهنگه وي. ځرنگه چې دپیښوپه لیکنه اوکردار ترسیمونه کي پەجلاجلا توگه سره په زیات تفصیل سره لیکنه دیوه لیکوال دپاره غوره نه ده، همدا دول دمنظري ترسیمونو اوکښلوپه برخه کي هم‌باید دبې ځایه اوبې ارتباطه راوړنو ځخه ځان وژغورل شي .

ځای اووخت (مکان اوزمان)

دناول لیکنې په نړې کي هم دحقیقي دنیاپه شیر دځای اووخت د پابندی جگړه روانه وي، په دې‌کي هم دجغرافیایي چاپیریال ځه ناځه اړیکي وي. دځایونواواشخاصونو مونه دآب هوا ځرگنده اوقطعي یادونه دناول ریښتیني بڼه‌کي زیاتوالي راولي. ځرنگه چې دیوه ځای راشه درشه دبل ځای دراشه درشي سره توپیرلري ، همدا دول انساني تولنې دوخت اوزمان د تیریدو سره سره ځېل رنگ اړوي. دهمدې کبله په ناول کي‌حقیقت اورښتیالیکنې دپاره ضروري اوحتمي ده‌چې مصنف د یوې داسې تولنې عکاسي وکي دکومې نه چې هغه پوره باخبر اومعلومات په کي ولري. محض تخیل دذاتي‌مشاهدې‌صحیح قایم مقام نه شي کیدای، دهمدې کبله ده چې دسیاحتي اوتأریخي‌ناولونو په لیکولو کې درښتیني فضاپه‌ترسیمولو کي ناکامیږي .

دناول خاکه

دکیسې وخت او دناول دلیکلواو صفحو ارتباط ته خاکه وایي. په هغه کي په یوه وخت کي دوه ترتیبه موندل کیږي. یوزماني او بل مکاني ترتیب. دناول پیښې دیوه زماني ترتیب له مخې رامنځ ته کیږي، او دصفحاتو ترتیب په کتابي شکل سره کیږي. کومه پیښه چې مخکې تیره وي، دهغې بیان مخکي اوکومه چې وروسته رامنځ ته شوې وي، دهغې بیان بیاوروسته راځي ، حتی تردې پورې چې آخري پیښه په آخري پایه کي راوړل کیږي ، ولی داسې سکه سیخه خاکه چې په هغه کي دې دواړه ترتیبونه مرا زي پرمخ روان وي . په هر ناول کي نه موندل کیږي . ځینې وختونه په لومړي فصل کي دکیسې منځنی یا آخري برخه بیانیږي . کله بیا دناول په پای کي دکیسې دمنځنی برخې یادونه راځي اودکیسې پای دقاري تخیل‌ته پریښودل کیږي ، ولی کله کله بیادناول خاکه دیره پیچلې وي‌اوپه‌هغه‌کي

ماضي، حال اوراتلونکي په موازي توگه بدليږي. ددې سره سره دهغوپيښو يادونه هم ضروري ده چې خارجي نړۍ کې څنگ څرگند يږي. ولې په ناول کې په يوه وار يوازې ديوې پيښې بيان ممکن دی. کيدای شي چې دناول هغه کردار کوم چې د نظرونو نه پټ او غايب وي په يوه داسې عمل بوخت وي چې دليدلوکردارونو په عمل باندې بالواسطه يابلاواسطه په قسم داقسامو اثروکړي، اويادسترگو څخه غايب عمل د قارې دپاره دتشويش اوتذبذب سبب شي. په غوره ناول کې دسترگونه غايب اوپه سترگو ليدلي، دواړه دوله عملونه يوله بلهاړيکي ديوه ښه پلاټ يوه په زړه پورې برخه وي.

ژبه او بيان

ديوې ښې اوغوره کيسې دپاره يوازې داضروري نه ده چې هغه دې په غوره طريقه اواصولو برابر وويل شي، بلکه ددې ترڅنگه داهم ضروري ده چې هغه په ښکليو الفاظو سره وړاندې شي انشاپردازي دکيسې دليکو دپاره يومهم اولازمي عنصر دی. مواد چې هرڅومره زړه پورې، منظم، متوازن او مناسب وي، ولې د ژبې اوبيان دبار يکيو اولطافتونو خيال په کې ونه ساتل شي، په کيسه کې خوند او زړه راښکون نه ، وندل کيږي. دخيال ښکلا دهغه په اظهار کې پټه ده. دهمدې کبله په کيسه کې دتخيل دنزاکتورنواوفني اړخونو په څنگ کې دموزونوالفاظو، متوازن ترکيبونو، مناسب آهنگ هم ضروري دی. دادب هدف اومقصد سره دښکلا دنوې والي پيداکول دی. دهمدې کبله دناول ليکنې يولازمي شرط دادی چې هغه رموز د ښکلا او ښايښت ميلان تحريکوي. دانشأپردازې کمال دادی چې الفاظ، فقرې اوجملې رموز دخيالاتو اوجذباتو موازنه برابروي. ژبه چې هرڅومره عام فهمه او روانه وي په هغه اندازه په بيان کې پاکوالي او تازه گي سره په څنگ کې استعارې، تشبيهات اودعلايمو خونداورنگيني هم ځای نيسي ترټولو لويه خبره داده چې ژبې دکيسې دمزاج څخه رغبت مومي په دې برسيره ديوې کيسې دنشيب اوفرازسره هم يووالي ساتي. دمثال په توگه دتوکي کيسې ژبه ديوې علمي کيسې دپاره موزونه نه ده. دغمجنې کيسې دپاره چې کومه ژبه استعماليږي، دهغې دبياخوشحالي څخه دکې کيسې دپاره استعمال په ځای نه دی. په ځينو ناولونو کې دکردار دعمرپه لحاظ چې په خيالاتو کې کوم بدلون نه پيداکيږي. دهغو داظهار دپاره هم ليکوال په ژبه اوبيان کې تغيير راولي، ترڅو په دې توگه سره په ناول کې دحقيقت او رښتيانوب رنگ غالب شي.

يادونه: دناول په باب پورتنې ليکنه په اردوژبه دناول نگارې په نوم کتاب څخه چې دډاکټر سهيل بخارې ليکنه ده په پښتو ترجمه شوه.

فریدون بدره‌ای
مجلهٔ فرهنگ و زنده‌گی
ش۲، ۱۳٤۹
گزینش ه . م.

زبان و لهجه

•••

مطالعهٔ زبان را در یک زمان معین، بدون توجه به تاریخ گذشتهٔ آن یاسر نوشت آیندهٔ آن، زبانشناسی توصیفی یاهمزمانی (۱) میگویند ومطالعهٔ چگونه‌گی تغییر عادات زبانی رابه مرور ایام زبانشناسی تاریخی یادرزمانی (۲)مینامند. مع هذا ، زبانشنا سی توصیفی بازبا نشناسی همزمانی و زبانشناسی

تأریخی بازبانشناسی درزمانی تفاوتهایی دلید وکلمات توصیفی ، همزمانی وتأریخی، درزبانی در واقع بایکدیگر مترادف نیستند .

زبانشناسی توصیفی باساختمان زبان یک جامعهٔ زبانی دریک زمان معین سروکار دارد، وتفاوتهای میان افراد ومیان دسته هار انادیده میگیرد . زبانشناسی همزمانی کار زبانشناسی توصیفی را میکند به اضافهٔ آنکه به بررسی تفاوتهایی که درعادات گفتاری بین افراد وگروهها وجود دارد، میپردازد. به همین نحوزبانشناسی درزمانی دوجنبه دارد : نخست آنکه جریان تکامل عادات گفتاری را در شخص واحدی مورد مطالعه قرارمیدهد(۳) ، ودیگر آنکه تأریخ زبانهارا به عنوان یک کل در طی دهه ها وقرنها مورد پژوهش قرارمیدهد. (٤) بررسی اخیر همان چیزی است که معمولاً بدان زبانشناسی تأریخی میگویند . پس در حقیقت زبانشناسی تأریخی جزئی اززبانشناسی در زمانی است ، ودانش اخیر زبانشناسی تأریخی است به اضافهٔ مطالعهٔ تکامل زبان فرد . (٥)

یکی از وظایف عمدهٔ زبانشناسی توصیفی آنست که یک نظریهٔ عمومی دربارهٔ ساختمان زبان بپردازد، یعنی چهارچوب وقالبی از مفاهیم ارائه کند که هر پژوهنده یی در حیطهٔ آن بتواند مطالعهٔ زبان خاصی راآغاز کند. این نظریهٔ عمومی باید به حدی عام و انعطاف پذیر باشد که هر زبانی را با هر نوع ساختمانی بتوان براساس آن توصیف کرد وبه حدی باید دقیق واصولی باشد که کاربست آن دربارهٔ هرزبانی به راستی سودمند افتد. اندیشهٔ پرداختن یک نظریهٔ عمومی زبان متضمن این نکته است که زبانهای دنیا علیرغم تفاوتهایی که ازلحاظ ساختمان با یکدیگر دارند ، دارای وجوه مشترکی نیز هستند، ومامیتوانیم میان این مشخصات مشترک و مشخصات فردی ویژهٔ یک زبان تفاوت گذاریم ووجوه مشترک ساختمانی آنها رااستخراج کنیم. (٦) به عبارت دیگر، به وجوه کلیی که درهمهٔ زبانها وجود دارد، پی ببریم .

پی بردن به وجوه مشترک ساختمانی میان همه زبانها مستلزم آنست که توصیفی از همهٔ زبانهای دنیا در دست داشته باشیم واین توصیفات را باهم مقایسه کنیم ؛ اما تعداد زبانهای دنیا بسیار زیاد است واحاطه واطلاع برساختمان این همه زبان ، بدون یک نوع دسته بندی دشوار است.

مسألهٔ احصا کردن ودسته بندی کردن زبانها دشواریها و مشکلاتی در بر دارد که نخستین آنها تعریف خود زبان است (۷) زبان چیست؟ فرق زبان ولهجه (۸) در چیست؟ تشابه میان ساختمان دو

زبان باید تا چه حد باشد که آنها را یک زبان بدانیم، و تاچه حد ساختمان آنها باید از هم متفاوت باشد که آنها را دو زبان به حساب آوریم .

جواب دادن به این سؤالات آن طوری که در وهلهٔ اول به نظر میرسد، آسان نیست. مردم معمولاً تصور درستی از زبان ندارند و به درستی نمیدانند چه تفاوتهایی باید میان عادات گفتاری دو نفر باشد تا بتوان گفتارهای آنها را گویشهای یک زبان به شمار آورد، وچه تفاوتهایی باید باشد تا گفتار آنها را بتوان دو زبان جداگانه شمرد. مردم معمولاً گفتاری را که فاقد یک نظام خطی باشد و یا زبانی که مردم بیسواد و تحصیل نکرده به کار میبرند لهجه به حساب می آورند و زبان مردم تحصیل کرده و با سواد را «زبان واقعی» میشمارند .

معمولاً تعریف متعدد دیگری نیز که اغلب با یکدیگر متخالف و متضاد هستند به کار برده میشود. مثلاً گفته میشود :

(۱) لهجه صورتهایی از گفتار است که در عین مغایرت و تفاوت، بدون تعلیم و آموزش قابل تفاهم باشد ،

(۲) لهجه صورتهایی از گفتار است که دریک منطقه ، که دارای وحدت سیاسی است، رواج دارد،

(۳) لهجه صورتهایی ازگفتار مردمانی است که دارای یک نظام خطی مشترک هستند.

بنابر تعریف نخستین، انواع مختلف انگلیسی که در جزایر بریتانیای کبیر صحبت میشوند باید لهجه های مختلف زبان انگلیسی محسوب بشوند، وحال آنکه ویلزی، ایرلندی، گالی واسکاتلندی زبانهای مستقل و مختلفی هستند. بنابر تعریف دوم، انواع مختلف آلمانی که در دو سوی مرز آلمان وهلند تکلم میشوند، بنابر آنکه درکدام سوی مرز باشند، باید جزء لهجه های هلندی یا آلمانی به حساب آیند. همین طور است زبان سویدی، نروژی و دانمارکی که با وجود قابل فهم بودن دو جانبهٔ نسبی آنها به علت آنکه در سه کشور مختلف با آن گفتگو میکنند، زبانهای مختلفی محسوب میگردند. بنابر تعریف سوم، زبانهای مختلفی که در چین یا خارج از چین چون مالایا و فرمز رایج است به علت آنکه نظام خطی واحدی دارند باید لهجه های یک زبان محسوب گردند، وحال آنکه زبانهای مختلفی هستند و مثلاً زبان ماندارین (چین شمالی) وزبان کانتونی (اززبانهای چینی جنوبی) قابل تفاهم دو جانبه نیستند. (۹)

معیار های شناسایی

باتوجه به این مشکلات باید در پی یافتن معیار های دقیقتری برای تعریف یک زبان بود؛ معیار هایی که از نظر زبا نشناس معتبر و قابل قبول با شند و بلا فاصله با ید در همین جا افزود که حتی چنین معیار هایی، به مناسبت ماهیت خاص زبان، قاطعیت ندارند، ودرجهٔ اعتبار آنها نسبی و اضافی است.

نخست با ید گفت که زبان باآنکه به گفتهٔ سو سوریک بنیا د اجتماعی است، همیشه به صورت فردی تجلی میکند وبه صورت گفتار افراد است که قابل ملاحظه میشود. مانمیتوانیم عادات گفتاری یک جامعه را درآن واحد ملاحظه کنیم. آنچه مستقیماً درمعرض توجه ماست عادات گفتاری افراداست.

با این مقدمه ، اگر به مجموع عادات گفتاری یک فرد در زبان معین، گویش فردی بگوییم زبان مجموعه یی از این گویشهای فردی کم وبیش مشابه است. (۱۰) بااین تعریف زبان بالهجه تفاوت اساسی ندارد. تفاوت زبان ولهجه تفاوت درجه است. به این معنی که درجهٔ مشابهتهای میان گویشهای فردی یک لهجه بیشتر است تامیان یک زبان . تعریفی که استو رتوانت از لهجه کرده است نیز براین بنیان استواراست . وی میگوید : « لهجه مجموعه یی ازگفتار است که درخود تفاوتهایی که برای دارندهگان آن لهجه محسوس باشد، ندارد . » وبلافاصله میافزاید: «وحدت یک لهجه دریکسانی تلفظ اصوات آن نیست ، بلکه د ریکسا نی ادراک آن اصوات است .» (۱۱) ازاین تعریف تکلیف زبان نیزمعلوم میشود؛ زیرابراین اساس زبان نیزمجموعه‌یی ازلهجه‌یی هاست که بایکدیگر مشابهتهایی د اشته باشند ؛ اما باچه معیار هایی میتوان درجهٔ مشابهت میان دوگویش فردی یادولهجه را اندازه گرفت ؟ این مشابهتها باید تاچه حدباشندکه دوگویش فردی راجزویک لهجه ویادولهجه رااز یک زبان دانست؟ مادراین‌جااز دودسته ازمعیارها سخن میگوییم :

معیارهای بیرونی ومعیار های درونی .

معیار های بیرونی .

مراد مااز معیار های بیرونی آنست که پژوهنده بی آنکه چیزی ازساختمان وطرح بندی درونی گویشهای مورد (۱۲) آزمایش بداند میتواند برای پی بردن‌به‌مشابهتها وتفاوتهای آنها، ازاین معیارها استفاده کند. این معیارهاعموماً از فرضیات وعقاید روزمرهٔ مردم دربارهٔ زبان گرفته شده اند که

مادر بالا به بعضی از آنها اشاره کردیم. مثلاً فرض بر این است که مردمی که گفتار یکدیگر را میفهمند «به یک زبان تکلم میکنند.» و آنها که گفتار یکدیگر را نمیفهمند «به دو زبان مختلف سخن میگویند.» پس قابل فهم بودن دوجانبه (۱۳) یکی از معیارهای تشخیص است.

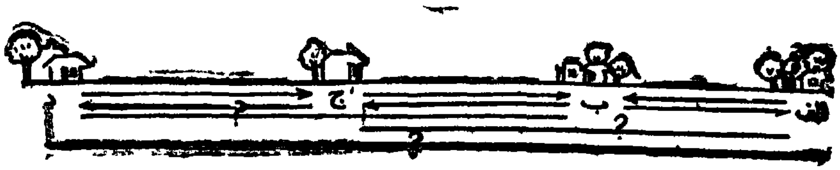
قابل فهم بودن دوجانبه :

فرض کنید از میان جمعیت دنیای کنونی دو نفر را به طور تصادفی برگزینیم که هیچ چیز جز این واقعیت دربارهٔ آنها نمیدانیم که بایک زبان بیشتر آشنایی ندارند :

نمیدانیم کی هستند، از کجا آمده‌اند و به کدام زبانی سخن میگویند. این دو را در برابر یکدیگر قرار میدهیم. که باهم سخن بگویند. اگر این دو در هر موردی سخن یکدیگر را بدون دشواری بفهمند گوییم زبان شان برای یکدیگر قابل فهم است، و بنابر این، بر اساس آنچه در بالا گفتیم نتیجه میگیریم که به یک زبان تکلم میکنند؛ اما اگر به هیچ وجه نتوانستند سخن یکدیگر را بفهمند، در این صورت گوییم زبان شان برای یکدیگر قابل فهم نیست، و نتیجه میگیریم که به دو زبان گفتگو میکنند؛ امابین این دو مرحله، یعنی تفاهم کامل و عدم تفاهم کامل صدها مرحله دیگر میتواند وجود داشته باشد. مثلاً دو شخص مورد آزمایش ممکن است گاهی سخن یکدیگر را بفهمند و گاهی نفهمند، یا در پاره‌یی مباحث بفهمند و در پاره‌یی نفهمند، حتی ممکن است گاهی در لحظات اول چیزی از سخن یکدیگر در نیابند؛ اما پس از آنکه مدتی به سخن هم گوش فرادادند آهسته آهسته به زبان یکدیگر پی ببرند. پس معیار قابل فهم بودن دوجانبه معیاری نیست که الزاماً نتیجهٔ آن مثبت یا منفی باشد؛ بلکه امری نسبی است. نتیجهٔ چنین آزمایشی میتواند میان صد و صفر نوسان کند، یعنی زبان دو نفر ممکن است صد در صد قابل تفاهم برای دو طرف باشد و ممکن است ۹۰ در صد، ۶۰ در صد، ۰۰۰ و صفر در صد باشد. پس به راستی دو نفر چند در صد از زبان یکدیگر را باید بفهمند تا بگوییم به یک زبان تکلم میکنند؟

موضوعات دیگری نیز هست که بر قاطعیت معیار قابل فهم بودن دوجانبه خدشه وارد میسازد. از آن جمله است موضوع سخن و هوش و زمینهٔ ذهنی افراد. به خصوص چون این معیار را در میزان وسیعتری به کار بریم (یعنی مثلاً برای این که دریابیم لهجه های چند روستای واقع در یک منطقه جزو یک زبان یا متعلق به زبانهای مختلف هستند) ناتوانی و عدم کفایت آن آشکارتر میشود.

منطقه‌یی را در نظر آورید که در آن روستاهای متعددی هست، و این روستاها به صورت یک خط زنجیری مستقیم بافواصل مختلف به دنبال یکدیگر قرار گرفته اند.



ممکن است لهجهٔ مردم روستای الف برای مردم دهکدهٔ ب و بالعکس، قابل فهم باشد. همین طور بین ب و ج- و ج و د؛ ولی بسیار ممکن است که اگر روستای الف را با مردم روستای د روبه رو کنیم چیزی از گفتار یکدیگر در نیابند، یعنی درجهٔ قابل فهم بودن لهجهٔ الف و دنسبت به یکدیگر صفر یا نزدیک به صفر باشد. در این صورت آیا لهجهٔ الف و دجزو یک زبان‌اند یاجزو دو زبان، واگر جزو دو زبان هستند خطی که لهجه های این دو زبان را از هم جداکند در کجا کشیده خواهد شد؟

تصور نکنید که این یک مثال و مورد فرضی است و ممکن است در عالم واقع تحقق نداشته باشد؛ زیرا در افریقا موقعیت زبانهای بانتو درست همین گونه است که بیان کردیم. به همین دلیل دسته بندیهای متعددی که زبانشناسان از زبانهای بانتو کرده اند، جز در پاره یی موارد با هم متوافق نیستند واین عدم توافق با آنکه تاحدی ناشی از عدم تکافوی داده ها و مواد تحقیق است، بیشتر به علت وجود موارد بین بین میباشد.

زبانشناسان در تعیین خط مرز میان زبانها و لهجه ها گاهی به مواردی برخورده‌اند که نشان میدهد قابل فهم بودن دوجانبه نه تنها درجات مختلف، بلکه انواع مختلف دارد. مثلاً بین یک نفر دنمارکی که هرگز زبان نروژی نشنیده باشد تفهیم و تفاهم امکان ناپذیر است، وحال آنکه دنمارکیان و نروژیان تحصیل‌کرده، معمولاً بی هیچ اشکالی سخن یکدیگر را میفهمند. در اینجا ما با یک نوع خاص از «قابل فهم بودن دوجانبه» روبه رو هستیم. حتی گاهی قابلیت فهم فقط یک طرفه است. مثلاً در چین در تمام منطقه‌یی که زبان «ماندارین» گفتگو میشود مردم معمولاً زبان پیینک را میفهمند؛ ولی گوینده گان پیینک زبان ماندارین را ادراک نمیکنند.

اخیراً یک رشته مطالعات در زمینهٔ تعیین درجهٔ قابل فهم بودن یک لهجه یا یک زبان برای اهل زبان یا لهجهٔ دیگر به عمل آمده است که اشاره بدان خالی از فایده نیست. روش کار این است که نخست پژوهنده از زبانها و لهجه ها یی که میخواهد بیازماید نوارهای کوتاهی ضبط میکند. آنگاه نکته هایی را در این متون ضبط شده تعیین و احصا میکند. سپس این نوارها را برای هریک از متکلمان به لهجه های مورد آزمایش میگذارد و میزان دریافت آنها را از نکته های تعیین شده یاد داشت میکند.

هر یک از اشخاص مورد آزمایش به نواری نیز که از زبان و لهجهٔ خودش تهیه شده وش میدهد و درجهٔ دریافت وی از زبان خودش هم تعیین مگیردد. آنگاه نسبت دریافت وی لهجه های دیگر به نسبت دریافت او از لهجهٔ خودش سنجیده میشود، وبه این طریق درجهٔ درك دریافت وی از لهجه های دیگر تعیین میگردد.

نمونه یی از این گونه مطالعات، آزمایشی است که درمورد چهار لهجه از لهجه‌های زبان الگونکی ز زبانهای سرخپوستان امریکا به عمل آمده است وهاکت نتیجه آن را در کتاب دورهٔ زبانشناسی جدید(۱٤) مویش نقل کرده است. این چهار لهجه عبارت انداز: شاونی، کیکاپو، ساك وفاکس و اوجیبوا. ر صد قابل فهم بودن دو جانبهٔ این چهار لهجه نسبت به هم چنین گزارش شده است :

کیکا پو وساك وفاکس	٪۷۹
شاونی وکیکاپو	٪٦
شاونی وساك وفاکس	٪۲
جفتهای دیگر	٪۰

هاکت میگوید: این نتیجه با نظر کسانی که با این چهار لهجه آشنا هستند مطابقت تام دارد؛ زیرا کیکاپو وساك وفاکس لهجه های مشابه و نزدیك به هم یك زبان هستند، وحال آنکه شاونی زبانی جدا از جمله زبانهای الگونکی مرکزی است؛ ولی تجزیه و تحلیل ساختمان آن نشان میدهد که با ساك وفاکس و کیکاپو اندکی شباهت دارد، منتهی با کیکاپو بیشتر (٪٦) و با ساك وفاکس کمتر (٪۲)

مع هذا، به عنوان نکتهٔ آخرین باید بیفزایم که درجهٔ قابل فهم بودن دو جانبهٔ دو لهجه یا دو زبان نسبت به هم، هرگز به طور قطع ویقین دلیل آن نیست که آن دو لهجه متعلق به یك زبان هستند ویا آن دو زبان یك زبان‌اند، یعنی خویشاوندی و همبستگی زبانها و لهجه ها بایکدیگر همیشه متناظر با قابل فهم بودن دو جانبهٔ آنها نیست. این نکته را تحقیقات جالب هانس و لف (۱۵) ودیگران به خوبی نشان میدهد .

ولف میگوید از معیار قابل فهم بودن دو جانبه تاکنون برای دو منظور استفاده شده است:

(۱) به عنوان معیار مناسبی برای تمایز نهادن میان مفهوم زبان و لهجه ؛

(۲) برای تعیین بعد و درجهٔ اختلاف لهجه های یك زبان ، یا زبانهای وابسته به هم .

اما بررسیهایی که شده و شـواهدی که بدست آمده نشان میدهد که اولاً این معیار نمیتـواند ما را به نتیجهٔ قطعی در بارهٔ نزدیکی یا وابستهگی دو لهجه یا دو زبان برساند ، و ثانیاً مشابهت و خویشاوندی دو زبان یا دو لهجه دلیل بر آن است که متقابلاً در حور فهم باشد، و ثالثاً عوامل فرهنگی و غیر زبانی در این باب بیش از مشابهت و نزدیکی لهجه ها مؤثـر است .

ازجمله شواهدی که ولف برای اثبات مدعای خویش می آورد ، یکی این است که لهجه های نمبه (١٦) وکلاباری (١٧)، که در نیجریه متداول اند ، هردواز گـروه زبانهای ایجا و (١٨) میباشند و بسیار شبیه یکدیگر اند و برمبنای مقایسات زبانشناسی درجهٔ این تشابه به حدی است که میتوان آنهار الهجه های یک زبان به شمار آورد؛ ولی این مشابهت به هیچ روی بادرجهٔ قابل فهم بودن این لهجه هاجور درنمی آید؛ زیرا درحالی که نمبه ییها ادعا میکنند که زبانهای کلابا ری را میفهمند. کلاباریها میگویند که اصلاً وابداً چیزی اززبان نمبه نمیفهمند، وربان شان به زبان نمبه ییها مشابهتی ندارد.

شاهد عکس این قضیه نیز وجود دارد، وآن زبانهای ادو (١٩) اشان (٢٠) واتساکو (٢١) است که هرسه اززبانهای رایج درجنوب نیجریه است. مقایسات تطبیقی نشان میدهد که تفاوتهای این زبانهابه حدی است که میتوان آنها راسه زبان جداگانه به حساب آورد ودرنتیجه قاعدتاً درجهٔ قابل فهم بودن دوجانبهٔ آنها باید بسیار ناچیز باشدرحال آنکه بسیاری ازمتکلمان بدین زبانها مدعی اندکه زبان یکدیگدرا میفهمند.

ولف در تمام این موارد عوامل فرهنگی و غیر زبانی مؤثر در این ادعاها و پدیدهٔ قابل فهم بودن را نشان میدهد و نتیجه میگیرد که هر جا «روابط زبانی» که قابل فهم بودن دو جانبه یکی از وجوه آن است بین دو لهجه یا دو زبان وجود داشته باشد، پای عوامل فرهنگی و غیر ربانی نیز درمیان است، ومشابهتهای بین دو لهجه یا دو ربان لازمهٔ قطعی قابل فهم بودن آن دو نیست . (٢٢)

بنا براین ،نظر استورتوانت که میگوید «یگانه راه مطمئن برای این که بدانیم آیا دو تن به یک لهجه گفتگو میکنند یا به دو لهجهٔ مختلف ،آنست که به خود آنها متوسل شویم» (٢٣) و یانظر اورتل که رابرت لرد نقل کرده و مفاد آن این است که ساکنان محلی ، یگانه معیار تشخیص دو لهجه یا دو زبان ار هم هستند (٢٤) و نمیتواند چندان قابل اطمینان باشد و برای این کهبگوییم دو گویش فردی جزء یک زبان اند تنها نمیتوان به معیار بیرونی قابل فهم بودن دو جانبه قناعت کرد.

معیار های درونی

تااینجا بحث ما دربارۂ تفاوتهای زبانی ولهجه یی بسر معیار قابل فهم بودن دوجانبۂ آنها بسود که معیاری بیرونی است وچنان که بیان داشتیم کار بستن آن دربارۂ دویاچندلهجه احتیاج به‌این ندارد که پژوهنده چیزی ازطرح وساختمان آن لهجه هابداند. اینک برای تعیین آنکه به کدام مجموعه از گویشهازبان، وبه کدام لهجه ،یگویند به معیارهای درونی روی میکنیم، ومراد ماازمعیار های درونی آن معیار هاییست که بر اساس ساختمان وطرحبندی درونی زبان استوار هستند ولذاکاربستن آنها احتیاج به آشنایی باگویشهای مورد آزمایش ، تجزیه وتحلیل ساختمان آنها دارد. یکی از این معیار ها تعیین هستۂ مشترك یاعناصر مشترك میان دوگویش یادولهجه یادوزبان است .

هستۂ مشترك (۲۵)

در این آزمون اساس بر این است که مردمی که گفتار یکدیگر را درك میبابند، یعنی میان آنها تفاهم صورت میگیرد، درگویشها ولهجه های شان مشخصات مشترکی وجود دارد واین مشخصات مشترك است که عمدتاًباعث تفاهم ورد وبدل کردن اطلاع درمیان آنها میشود.مابه مجموعۂ این مشخصات وعناصر مشترك هستۂ مشترك ،یگوییم .

برای تعیین عناصر یاهستۂ مشترك میان دویاچند لهجه میتوانیم فهرستی ازلغات اساسی مربوط به زنده‌گی روزمره راتهیه کنیم، وسپس واژه‌گان لهجه های مورد نظررا باتوجه‌به این فهرست مورد بررسی ومقایسه قرار دهیم. این کاررا میتوانیم درمورد ساختمان صوتی دوزبان ووجوه دستوری آنها نیز انجام دهیم. نتیجه‌یی که در هردو حال عاید میشود ممکن است میان صدوصفر باشد، یعنی بعضی لهجه‌ها ممکن است صد درصد عناصر و مشخصات مشترك داشته باشند وبعضی هیچ نداشته باشند . مشکل در لهجه هایی که صد در صد عناصر مشترك دارند و یا هیچ مشخصۂ مشترکی ندارند نیست؛ زیرا دراین حال، آنهاکه صددرصد عناصر مشترك دارند لهجه های یک زبان‌اند وآنها که هیچ ندارند، لهجه های دوزبان مختلف . مشکل‌عمده‌درحالات‌ودرجات‌بین‌بین‌است . وجود چند درصد عناصر ومشخصات مشترك لازم است که دوگویش راگویشهای‌یک‌لهجه‌یادولهجه‌رالهجه های یک زبان بدانیم ، و چه مقدار شباهت وهمانندی میان ساختمان وطرحبندی دولهجه لازم است که آنها را یک زبان به حساب آوریم ؟

علت پیش آمدن این مشکل آن است که برای آنکه دو لهجه یادو زبان قابل فهم دوجانبه باشند، لازم نیست که مشابهتهای ساختمانی آنها یاعناصر مشترک میان آنها صددر صدباشد؛ زیرا اولاً چنان ک در بالا اشاره کردیم عوامل فرهنگی وغیر زبانی در این امر مؤثر است، وثانیاً وجود پدیدهٔ «تکرار» (۲۶) در زبان باعث میگردد که مغایرتهای میان زبانها، البته تا حدودی، مانع عدم تفاهم نگردد. ای مطلب را توضیح نکته یی از نظریهٔ ارتباطات (۲۷) روشن میسازد.

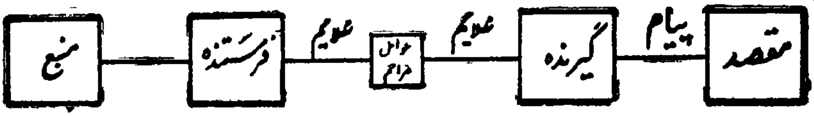
زبان در روشنی نظریهٔ ارتباطات

نقش اساسی وعمدهٔ زبان پیامرسانی است واز این بابت زبان باهیچ یک از دستگاههای ارتباطی مخابراتی تفاوت عمده ندارد وقوانین ناظر برآنها بر زبان نیز صدق میکند. ازآنجا که نظریهٔ ارتباطا رامهندسان ارتباطات پرداخته اند، برای آگاهی دقیق ازچگونه گی آن از جنبهٔ فنی وریاضی باید ب کتب آنها مراجعه کرد (۲۸) آنچه در اینجا مورد نظر ماست آن است که هر گونه پیامرسانی، خو ارسال یک پیام تلگرافی یا تلفونی از نقطه یی به نقطه دیگر باشد، یا گفتگو و مکاتبه بین دو نفر، مخابرهٔ پیامی از یک پایگاه موشکی به ماهواره یی که در مدار زمین میگردد و یاسفینهٔ ماه نشینی ک برکرهٔ ماه نشسته است، یا پخش اخبار از رادیو و تلویزیون، دارای عوامل وعناصر سازای زیر است

(۱) منبعی که میخواهد پیامی را ارسال دارد،
(۲) دستگاهی که این پیام را به صورت علایمی به خارج مخابره میکند ،
(۳) کانال یا خط ارتباطی که این علایم را به گیرنده میرساند ،
(٤) گیرنده یی که علایم فرستاده شده را دریافت میدارد وآنها را به صورت اصلی پیام درمی آورد
(٥) مقصدی که پیام به او تحویل داده میشود. (۲۹)

اما از آنجا که ممکن است در مسیر پیام از مبدأ تا مقصد اشکالات ومزاحمتهایی وجود داش باشد ویا پیش بیاید، ومثلاً اگر به وسیلهٔ تلفون مخابره میگردد، درخط مکالمه صداهای مزاحم وجود داشته باشد، ویا اگر پیام به وسیلهٔ تلویزیون پخش میشود ریزش برف و باران مزاحمتی د درست به مقصد رسیدن پیام پیش آورد، باید عامل دیگری را نیز براین عوامل افزود که گرچه عامل منفی و مخرب است نه مثبت و سازا ؛ ولی جزء لاینفک هرعمل وجریان پیامرسانی است .

این‌عامل همان است که مهند سان‌ارتباطات بدان‌Noise (صدا) میگویندوما از آن‌به« عوامل‌مزاحم» تعبیر میکنیم. پس اگر بر مبنای این عوامل بخواهیم نموداری از جریان ارسال یک پیام از مبدأ تا مقصد ترسیم کنیم ، چنین میشود:



در حقیقت ، طرح اساسی تمام پیامرسانیها چنین است. مثلاً اگر پدری فرزندش را به نزد خود بخواند و بگوید : « بیا اینجا » مغز پدر منبع است ، جملهٔ « بیا اینجا » پیام است ، دستگاه گفتار پدر فرستنده است که پیام را به صورت علایم صوتی بیرون میفرستد ، امواج هوا خط ارتباطی یا کانال ارسال پیام است ، گوش کودک گیرنده است که امواج صوتی را دریافت میدارد ، و مغز کودک مقصد است . در این میان ، اگر احیاناً رادیوی خانه باز باشد ، یا کودکان دیگر خانواده سر و صدا کنند ، و از این بابت مزاحمتی در اینکه کلمات درست به گوش کودک رسد پیش بیاید ، این سر و صدا نیز همان « عوامل مزاحم » است. البته « عوامل مزاحم » همیشه جنبهٔ مادی و فیزیکی ندارند ، و سر و صدای محض نیستند . به همین علت ما از ترجمهٔ کلمه Noise به « سر و صدا » به خصوص در این جا که پیامرسانی زبانی مطرح است خودداری کردیم ، و آن را « عوامل مزاحم » نامیدیم. مثلاً اگر پیام به وسیلهٔ خط ارسال گردد ، یعنی ما به دوستی نامه بنویسیم ، « عوامل مزاحم» به صورت بدخطی ، نادرستی املا ، کمرنگی قلم یا جوهر ، پاره‌گی کاغذ وغیره و غیره تجلی خواهد کرد ومانع دریافت درست پیام خواهد شد. بنابراین ، در اینجا دیگر سر وصدا نیست که پیام رامختل میسازد. عوامل مزاحم ممکن است جنبهٔ روانی و معنایی داشته باشد . مثلاً اضطراب وناراحتی گوینده وشنونده ، ندانستن معنای کلمات ونداشتن آماده‌گی ذهنی ازطرف شنونده همه و همه سبب خواهد شد که پیام درست به مقصد نرسد ودر صورت رسیدن درست تعبیر نگردد .

بنابر این ، یکی از مشکلات اساسی که در پیامرسانیها وجود دارد ، این است که چه کار باید کرد که اولاً پیام درست به مقصد برسد ، وثانیاً در مقصد درست تعبیر گردد ، یعنی به چه تدبیری میتوان اثر «عوامل مزاحم» را خنثی کرد.

دانشمندان ومهندسان رشتهٔ ارتباطات وزبانشناسان و ر وانشناسان، در این باب مطالعات دقیق کرده راههایی نشان داده‌اند که ذکر آنها از حوصلهٔ این مقال خارج است، وماخوانندهٔ علاقه مند را به کتبی که دریادداشت شمارهٔ ۲۸ آمده است ونیز به کتابهایی که در یادداشتهای پایان این گفتار آورده‌ایم مراجعه میدهیم. (۳۰)

در این جاتنها میگوییم که یکی از راههایی که زبانها برای آنکه انتقال پیام به نحو مؤثر انجام شود، ورسایی پیام دربرابر عوامل مزاحمی که برسرراه آن قرار دارد تضمین گردد، ازآن استفاده میکنند «تکرار» است‌ومراد مااز «تکرار» آن چیزی است که زبانشناسان بدان Redundancy میگویند، ومتأسفانه ماچون معادل دقیقی برای آن نیافتیم ازآن به «تکرار» تعبیر میکنیم، وبلافاصله‌خواننده را هشدار میدهیم‌که آن رابه معنای محدود ومتداول تفسیرنکند. ذکرمثالی این نکته راروشن میسازد. جملهٔ «من دیروزبه خانه رفتم» رادرنظربگیرید. باآنکه کلمهٔ دیروززمان گذشته را بیان میکند، مع هذا واژ (Morpheme) «ت» درکلمهٔ «رفتم» نیز برای بیان گذشته است. همین طور باآنکه منفصل من درآغاز جمله معلوم میدارد که فاعل جمله‌کیست، ضمیر متصل «م»نیز همین مطلب رابیان میدارد. بنابراین، ملاحظه میکنید که درجملهٔ کوچکی مانند «من دیروزبه‌خانه رفتم» دوجزء زاید ومکرراست.

مثالی دیگراززبانی دیگر: این عبارت رااززبان اسپانیایی درنظر بگیرید:

Una Persona Buena y Capacitada

درزبان اسپانیایی a علامت تأنیث است، وچنان که میبینید دراین عبارت چهار بارتکرار شده است، وحال آنکه ازجنبهٔ نظری آمدن یک بار آن کافی بود.

این گونه تکرار هادر تمام قشرهای زبان، یعنی درقشر صوتی زبان، درقشر گرامری زبان، و درقشر واژه‌گان زبان وجود دارد. وامروز کاملاً مسلم شده است که پدیدهٔ «تکرار» یکی از مشخصات اساسی ارتباطات انسانی است. (۳۱)

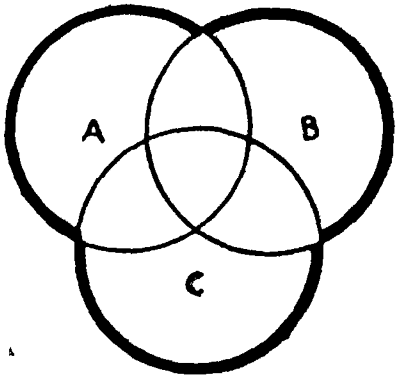
میزان «تکرار» طبق تحقیقاتی که درمورد زبانها شده است دردستگاههای صوتی درحدود ۵۰ درصداست، دردستور وواژه‌گان نیز همین مقدار تخمین زده شده است، ودرواقع رقم ۵۰ درصد درمورد بسیاری ازدستگاههای ارتباطی انسانی نیز صادق است.

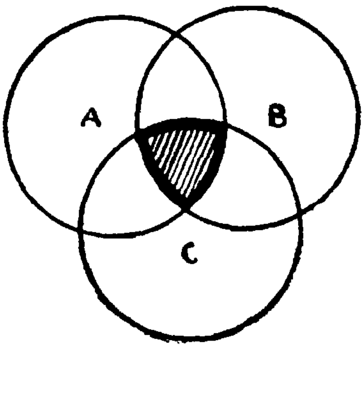
نقشی که «تکرار» در رسایی پیام دارد آن است که عناصر و علایمی را که در پیام به کار رفته است قابل پیشگویی میسازد، و بنابراین، نارسایی ایجاد شده بـه وسیلهٔ «عوامل مزاحم» را خنثی میکند. مثلاً اگر جملهٔ «مردان آمدند» را در نظر بگیریم، علامت جمع آخر کلمهٔ «مرد» فعلی را که باید با آن بیاید قابل پیشگویی میکند، یعنی ما از قبل میدانیم که فعلی که با کلمهٔ مردان خواهد آمد صیغـهٔ جمع است، و از این رو، اگر به علت وجود یکی از «عوامل مزاحم» جز آخر فعل «آمدند» را نشنویم، خللی در دریافت ما از پیام رخ نخواهد داد. از همین جاست که ما برای آنکه معنای کلمه‌یی را بدانیم لازم نیست که تمام اصوات آن را یک به یک بشنویم و یا برای آنکه معنای جمله‌یی را دریابیم لزومی ندارد که تمام کلمات آن را بشنویم. (۳۲) نیز به همین سبب است که ما اغلب با وجود سر و صداهای خارجی که همراه با علایم صوتی به گوش مان میرسد، مقصود یکدیگر را میفهمیم؛ زیرا علایم زبانی که برای ارسال پیامی از دهان کسی خارج میشود بنابر آنچه در بالا گفتیم در حدود ۵۰٪ بیشتر از آن حد اقلی است که چون به شنونده رسد مقصود را درمییابد، و بنابراین، با آنکه «عوامل مزاحم» مانع میشوند که مقداری از علایم فرستاده شده به شنونده برسند، مع هذا، آن مقادیر از علایم که به او میرسد هنوز بیشتر از آن حداقلی است که برای درک پیام لازم است. (۳۳)

این موضوع در پیام رسانی میان دولهجه نیز که دو دستگاه از علایم زبانی هستند، صادق است. علایم زبانی که بـه عنوان پیام از دهان متکلم یا زبان خاصی بیرون می‌آید، بر اساس مجموعهٔ عادات زبانی او خیلی بیشتر از آن حـد اقلی است که خـود وی بـرای فهم آن پیام لازم دارد. مقداری از این علایم ممکن است برای شنونده یی، که عادات گفتاری وی با عادات گفتاری گوینده متفاوت است، نامربوط و بیمعنی باشد، مع هذا، اگر باقیماندهٔ این علایم، مشترک میان عادات زبانی گوینده و شنونده باشد، شنونده مقصود گوینده را درک میکند.

به این ترتیب، ملاحظه میشود که معیار هستهٔ مشترک نیز نمیتواند معیار قاطعی برای تعیین مرز لهجه و زبانها باشد؛ زیرا مقدار هستهٔ مشترک بین دو لهجه و دو زبان میتواند بین صفر و صد باشد، و در تمام این مـدارج بـه هر حال تفهیم و تفاهم، کم یـا زیاد، صورت میگـیرد و بـه هیچ وجـه نمیتوان خط قاطع در یکی از مدارج کشید و گفت دو لهجه اگر این مقدار هستهٔ مشترک داشته باشند، جز و یک زبان هستند، و اگر از این مقدار کمتر هستهٔ مشترک داشته باشند، دو زبان مختلف هستند.

بنابراین، ناچار باید درپی یافتن معیاری دیگر برآییم واین معیار که اکنون میخواهیم از آن سخن بگوییم، طرح جامع نام دارد .





طرح جامع (۳٤)

مراد از طرح جامع آنست که اگر ماچند لهجه داشته باشیم وندانیم جز ویک زبان هستند یانیستند، درصورتی که بتوانیم طرح جامعی از ساختمان همهٔ این لهجه هاارائه دهیم که درعین حال با ساختمان یک یک آن لهجه هاسازگار باشد ، دراین صورت آن لهجه هارا میتوانیم وابسته به هم وجز ویک زبان به شمار آوریم. این معیار ، مناسبترین معیاری است که برای تعیین خط مرز زبانها ازیکدیگربه

کار میرود؛ ولی صحت نتیجهٔ آن بستهگی کامل به صحت ودقت طرحی دارد که ارائه میشود. اگر طرح بیش از اندازه تعمیم یافته باشد ممکن است لهجه هایی را هم که متعلق به زبان دیگری هستند، در برگیرد، واگر به اندازهٔ کافی تعمیم نداشته باشد ممکن است بعضی از لهجه‌ها را به علت مشخصات ویژه‌یی که دارند شامل نشود.

معیار طرح جامع تا حدی مبتنی برمعیار هستهٔ مشترك است؛ زیرا در اساس، گویشها ولهجه‌هایی مورد بررسی قرار میگیرند و داخل در طرح میشوند که دارای هستهٔ مشترك باشند. مجموعه یی از لهجه‌ها را که بر این اساس فراهم آمده باشند میتوان دو گونه توصیف کرد: یکی بر اساس هستهٔ مشترك آنها، و دیگر بر اساس مشخصات کلی و جامع همهٔ آنها. مثلا[۴] اگر مجموعهٔ گویشهای ماسه‌تا باشد، نمایش هندسی هستهٔ مشترك آنها مطابق نمودار یك و نمایش هندسی طرح جامع آنها مطابق نمودار دو خواهد بود.

اگر ما مجموعهٔ لهجه های A، B، C را بر اساس هستهٔ مشترك آنها (قسمت ها شور رده در نمودار یك) توصیف کنیم مسلم است که بسیاری از مشخصات و ویژه گیهای فردی لهجه ها را نادیده گرفته ایم، و اگر بر اساس تمام مشخصاتی که هر یك از لهجه ها دارند، خواه بعضی از این مشخصات که مثلا[۴] در لهجهٔ B,A هست درC هم وجود داشته باشدیانداشته باشد، توصیف کنیم، در این حال طرح جامع از این سه لهجه به دست داده ایم. در طرح جامع نوعاً توصیفاتی خواهد آمد که بیشتر از آن است که در هر یك از لهجه ها وجود دارد، وحال آنکه در هستهٔمشترك مشخصات توصیفی کمتر از آن چیزی است که در هر یك از لهجه ها وجود دارد.

باری هرگاه امکان داشته باشد که برای ساختمان چند لهجه‌طرح جامعی ارائه گردد، میتوان آن چند لهجه‌را جز و یك زبان دانست.

معیار طرح جامع بااین که در تعیین‌خط مرز زبانها، بسیار رضایتبخش‌است؛ ولی از دشواریهای اساسی برکنار نیست. نخستین‌مشکل‌این‌است‌که تجزیه‌وتحلیل کلی ماتا چه‌حدباید باواقعیات تطبیق‌کند؟ البته در هر توصیفی تقریب وجود دارد؟ ولی یك توصیف کلی همیشه تقریبش به واقعیت کمتر است. از این رو، در اینجانیز این‌پرسش‌پیش می‌آید که این تقریب به‌واقعیت یادوری‌از واقعیت باید تا چه اندازه باشد که هنوز نتوان حاصل توصیف را یك زبان واحد به حساب آورد؟

خط مرز لغوی (۳۵)

معمولاً ز بانشناسان در تعیین مرز میان زبانها از یگدیر از معیار دیگری نیز سود میجویند که ما از آن به خط مرز لغوی اصطلاح میکنیم. تفاوتی که این معیار از معیار های دیگر ، که در بالا از از آنها گفتگو کردیم ، دارد آن است که بیشتر به مرز میان زبانها توجه‌دار دتامقایسهٔ‌ساختمان زبانها . معیار خط مرز لغوی بر این فرض استوار است که هر گاه زبان الف و زبان ب دو زبان جدا گانه باشند منطقاً باید بتوان خط تقسیمی بین آن دو کشید؛ اما چگونه میتوان این خط تقسیم را کشید، و در کجا باید کشید، مطلبی است که توضیح آن به اختصار از قرار زیر است :

هر گاه زبانی دست‌کم به وسیلهٔ دو نفر گفتگو شود ، بدون تردید تفاوتها یی در طرز استعمال آن دو دیده میشود اگر زبانی بـه وسیلهٔ چند هزار یـا چند ملیون نفر گفتگو شود مسلماً این تفاوتها بیشتر و چشمگیر تر است. اگر بتوان از تفاوتها و تشابه ها ی زبانی یک منطقه نقشه یـی تهیه کرد که در آن این تفاوتها وتشابه ها در نقاط مختلف نشان داده شده باشد و سپس نقاطی را کـه استعمال زبانی در یک مورد ساختمانی خاص ، یکسان است بـه هم متصل ساخت ، خطی بـه دست خواهد آمد که ما آن را خط مرز لغوی مینامیم . خط مرز های لغوی شکل معینی ندارند و هر یک در روی نقشهٔ زبانی ما به راهی میروند؛ ولی گاهی چندین خط مرز به‌روی‌هم میافتند که به آنها خط مرز های متشکل یا مجتمع (۳۶) میگویند ، و این خط مرز ها ی متشکل و مجتمع استند که برای ما ارزش دارند؛ زیرا معمولاً هر ناحیه یی که در درون یک‌دسته از این خط مرز هایی لغوی باشد یک ناحیه لهجه یی و یا زبانی خواهد بود .

باری با هیچ یک از این معیار ها نمیتوان به طور قاطع حدو رسم یک زبان یا یک لهجه را مشخص ساخت، وصورتهای مختلف گفتار را به زبان و لهجه، ومقولات دیگر دسته بندی کرد. از این رو شگفت نیست اگر تعریف زبان و لهجه هنوز در زبانشناسی مورد اختلاف باشد . سرانجام بر عهد زبانشناسی است که تصمیم بگیرد و زبانشناسی معمولاً زبان را « صورتی از گفتار میداند کـه بتوا برای آن توصیف قابل قبول و کار آمدی ارائه داد. »

زیر نویسها و یاد داشتها

1-Synchronic.

2- Diachronic.

3- Linguistic ontogeny.

4-L inguistic Phylogeny.

۵ـ در بارهٔ این تفاوتها و توصیفات مفصلتر هر یک نگاه کنید به :

Charles F. Hockett, A. Course in modern Lnguistics. New york: the Mecmillan Company, 4th printing, 1962, PP. 303-381.

۶ـ نگاه کنید به :

H.A. Gleason, An Introduction to Descriptive Linguistics, New york: Holt, Rine hart and Winston, Revised ed. 1961, P. 440.

۷ـ ایضاً ص ۴۴۱.

۸ـ Dialect امروز غالباً در برابر این واژه، گویش به کارمیبرند، ولی به نظر ماگویش معادل مناسبتری است برای Idiolect که زبان فردی باشد.

۹ـ نگاه کنید به :

R.H. Robins, General Linguistics: An Introductory Survey. London: Longmans. 1965, PP 58-59.

از آنجا که زبانها و لهجه های ایرانی دقیقاً مورد بررسی و توصیف علمی قرار نگرفته اند موارد مثال را از زبانهای خارجی آوردیم، مع هذا برای روشن شدن ذهن خوانندهگان، از زبانهای ایرانی نیز (بی آنکه صحت آنها را صد در صد تصدیق کنیم) چند مثال به دست میدهیم : بنا بر تعریف اول، زبان اردو را باید لهجهیی از زبان فارسی به حساب آوریم، بنا بر تعریف دوم، زبانهای کردی و بلوچی وترکی رایج در ایران را باید لهجهٔ زبان فارسی محسوب داریم؛ و بنا بر تعریف سوم، فارسی و عربی وترکی ترکیه را قبل از تغییر خط، باید لهجه های زبان واحدی به حساب آوریم، چون از خط واحدی استفاده میکرده اند.

۱۰ـ نگاه کنید به :

Charles F. Hockett, op. cit. P. 322.

۱۱- مراد آنست که اگر بخواهیم پایهٔ لهجه را بر وحدت تلفظ اصوات بگذاریم، چون هیچ دو فردی صوتی را صد در صد یکسان تلفظ نمیکنند، وحتی تلفظهای یک فرد از یک صوت یا یک واژه، هیچ دو باری کاملاً یکسان نیست، بنابراین، باید گویش فردی هرکس را یک لهجه و حتی یک زبان علیحده به حساب آوریم. در نتیجه از این، راه به جایی نمیرسیم. پس باید یکسانی ادراك را ملاك قرار دهیم، وغرض از یکسانی ادراك آن است که با آنکه تلفظهای افراد متفاوت است، ولی شنوندگان این تفاوتها را ادراك نمیکنند وآنها را یکسان میانگارند، وبه همین جهت سخن یکدیگر را میفهمند. از تعریفی که ستور توانت برای لهجهٔ مردم کرده است تکلیف زبان نیز معلوم میشود. بنگرید به:

E.H. Sturtevant, Linguistic Change: An Tntroduction to the Historical Study of Language. the University sity of Chicago Press, 1965, P.146.

۱۲- نگاه کنید به یاد داشت شماره ۹

13- Mutual Intalligibility.

۱٤- نگاه کنید به :

Charles F. Hokett, P. 328.

15- Hans Wolf.

16- Nembe.

17- Kalabari

18- Tjaw

19- Edo

20- Ishan.

21- Etsako.

۲۲- نگاه کنید به :

Hans Wolf, Intelligibility and IntraEtnic Attitudes, in Language in - Culture and Society, ed. by dell Hymes, New york, 1964, P. 444,

۲۳- نگاه کنید به :

E.H Sturtevant Linguistic Change PP. 146-7

۲٤- رجوع کنید به :

Robert Lord Comparative Linguistics. the English Universities Press- Ltd. London, 1966 P. 39.

25- Common Core or Common Element.

26- Redundancy.

27- Communication Theory.

۲۸- نگاه کنید به کتابهای زیر :

G. E. Shannon. and W. weaver the mathematical theory of communication Urbana 1949.

N. Weiner Cybernetics. New york. 1948

W. Feller Tntroduction to probability theory and its Applications.

R. M. Fano the Transmission of Information, I and II, Research Labaratory of Electronics, MIT, Technical Reports Nos. 65 and 149, Cambridge, 1949-50.

Kellogg, Wilson "the Information theory Approach", in Psycholinguistics: A survey of theory and Resarch Problems,
edited by Ch. E. Osgood and th. A. sebeok (Bloomington: Indiana University Press) 1965, PP. 35-49.

۲۹- بنگرید به :

Stuart Chase, Power of Words, New York Harcort, Brace and Company, 1954, P.16.

۳۰- نگاه کنید به :

Charles E. Osgood and thomas A. Sebeok (eds) Psycholinguistics: Asurvey of theory and Research Problems. Bloomin gton: Indiana University Press, 1965.

B. Malmberg, Stractural Linguistics and Human Communication. Springerverlag, 1967.

Charles F. Hockett, "the Mathematical theory of Communication: Review of shannon and Weaver", in Psycholinguistics: a Book of Reading edited by sol Saporta.

G.A. Miller, Language and Communication, New York 1951.

۳۱- بنگرید به :

Andre Mertinet, afunctional view of language. oxford university Press, 1965, P.68.

Charles F. Hockett "the Problem of universals in language", Universal of language, ed by Joseph H. Greenbery, MIT 37,
and. ed 1966. P 24.

هاکت در همین مقاله میگوید که اگر میزان تکرار از ۵۰ در صد بیشتر باشد پیام نارسا واگر کمتر باشد سبب سوءتفاهم خواهد شد .

32- Charles F. Hockett, Acourse in Modern linguistics, P. 331.

33- Ibid. P.332.

34- Overal Pattern.

35- Isogloss.

36- Bundles of inoglosses.

اظهار سپاس

مدیریت مجلهٔ عرفان بدین وسیله ازکار ، زحمت و صمیمیت کارگران وکارمندان مطبعهٔ تعلیم و تربیه اظهار سپاس وقدردانی مینماید .

کارگران شریف ووطنپرست مطبعهٔ تعلیم و تربیه در اجرای وظایف خویش ، به خصوص درکار چاپ مجلهٔ عرفان درجریان سال روان بار وحیهٔ انقلابی ووطنپرستانه عمل نموده رسالت تأریخی خود را به شایسته گی ادا نمودند . بنا براین ، مدیریت مجلهٔ عرفان از این همه تلاش مجدانه وسرشار از عشق وعلاقهٔ کارگران آن مطبعه به مردم ، میهن وانقلاب صمیمانه اظهار قدردانی نموده دستها ودلهای هریک از دوستان وعزیزان کارگر را درامر اجرای وظایف بعدی شان نیرومندتر میخواهد .

همچنان ازریاست محترم مطبعه ، که هرگونه تسهیلات لازم را برای چاپ مجلهٔ عرفان فراهم نمودند صمیمانه اظهار امتنان نموده پیروزیهای بیشتر وبزرگتری برای آن ریاست آرزو مینماییم .

ادارهٔ مجلهٔ عرفان

تصحیح ضروری :

درسطرهای دوم وسوم شعر «به مادر» (صفحهٔ ۱۵۲ ، شمارهٔ نهم-دهم) کلمه‌های «است» به «ات» تصحیح شوند.

فهرست موضوعی سال ۱۳٦٤ عرفان

از شمارهٔ ۱ تا ۱۰